VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 116 Septembre - Octobre 2000

DOSSIER

Les compétences transversales

Québec

2007-02624/

septembre-octobre

mot de la rédaction
5

AIDER LES ÉQUIPES-ÉCOLES À FAIRE APPRENDRE LES ÉLÈVES PLUS ET MIEUX
Entrevue avec Luce Brossard
propos recueillis par Marthe Van Neste et Arthur Marsolais
Dans une entrevue qu'elle a accepté de donner avant son départ à la retraite, Mme Luce Brossard, directrice de *Vie pédagogique* de mai 1978 à juin 2000, rappelle l'historique de la revue, sa mission et son évolution. De plus, riche des observations qu'elle a été en mesure de faire compte tenu du poste qu'elle occupait depuis plus de vingt ans, elle partage brièvement son point de vue personnel sur l'état d'avancement de dossiers tels le projet éducatif et l'autonomie professionnelle du personnel enseignant.
6

LA COMMUNICATION AVEC LES PARENTS: UN TOUR DE PLUS DANS LE SAC D'ÉCOLE DE L'ENSEIGNANT
par René Ammann
Dans une école du Manitoba, les enseignantes et les enseignants convaincus que le développement optimal des élèves repose sur l'engagement de tous les partenaires et, notamment, sur celui des parents, ont mis en œuvre un ensemble de mesures favorisant l'émergence d'une collaboration efficace entre la famille et l'école.
26

recherche en éducation
LA PUCE À L'OREILLE AU SUJET DU REDOUBLEMENT
par Louisette Pouliot et Pierre Potvin
Bien que la recherche démontre l'inefficacité du redoublement, les résultats d'une enquête menée en 1996 auprès de 230 enseignants et enseignantes du primaire de la région de la Mauricie et du Centre-du-Québec, indiquent que cette pratique est encore, malgré tout, largement considérée comme un moyen pertinent pour contrer l'échec scolaire.
Les auteurs de l'article proposent des explications à cette situation et des pistes d'action susceptibles d'amener le personnel enseignant à prendre davantage en considération les nouvelles connaissances issues de la recherche en cette matière.
49

entre les lignes
COMBIEN FAUDRA-T-IL DE RÉFORMES POUR CHANGER UNE SEULE ÉCOLE
par Marc St-Pierre
Dans son article, l'auteur porte un regard critique sur les effets réels des différentes réformes de l'école québécoise depuis le début des années 60. Il explique pourquoi les diverses tentatives de réorientation du curriculum se sont finalement soldées par l'introduction de changements plus cosmétiques que fondamentaux. Son propos constitue une invitation à la réflexion à la veille de la mise en oeuvre du nouveau curriculum.
53

en abrégé
56

lus, vus et entendus
57

histoire de rire
58

9 LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

C'est maintenant bien connu, le Programme de formation de l'école québécoise s'articule autour de compétences disciplinaires et de compétences transversales. L'acquisition de ces dernières ne saurait se faire sans une interaction constante des deux types de compétences. Pour favoriser l'intégration des apprentissages proposés aux élèves, la mise en œuvre des compétences transversales exige une concertation accrue entre les enseignants et les enseignantes.
Quelles sont ces compétences? Pourquoi a-t-on décidé de les intégrer au curriculum des élèves? Comment amener les élèves à les acquérir? Voilà autant de questions sur lesquelles *Vie pédagogique* vous propose une réflexion dans le dossier du présent numéro.

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES: UN RÉFÉRENTIEL PORTEUR
par Nicole Gagnon
10

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES: UN CONCEPT À LA FOIS NOUVEAU ET FAMILIER
par Paul Francoeur
14

LES ONZE COMPÉTENCES TRANSVERSALES: CLEF DE VOÛTE DE LA RÉFORME CURRICULAIRE
par Paul Francoeur
18

ENTRER DANS LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE: UNE HISTOIRE VÉCUE
par Geneviève St-Maurice
22

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES: UNE PRÉOCCUPATION PRÉSENTE DANS DES PRATIQUES ACTUELLES
par Luce Brossard

CAP SUR LES COMPÉTENCES AVEC UNE JEUNE ENSEIGNANTE QUI SAIT NAVIGUER À VUE
25

DEUX ENSEIGNANTES DU SECONDAIRE EN RECHERCHE
28

DE LA COOPÉRATION ET DES PROJETS DÈS LA PREMIÈRE ANNÉE
33

À L'ÉCOLE SECONDAIRE CAVELIER-DE-LA-SALLE: UN GROUPE DE PRÉCURSEURS
36

À L'ÉCOLE MGR BLUTEAU: LES COMPÉTENCES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL AU CŒUR DU PROJET ÉDUCATIF
37

À L'ÉCOLE SOLEIL-DE-L'AUBE: DE L'EXPÉRIENCE DANS LA PRÉCISION ET L'ÉVALUATION DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES
39

COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES: UNE SYNERGIE CERTAINE
par Jean-François Giguère
42

UNE RÉFORME PARTICULIÈREMENT PROMETTEUSE POUR LE SECONDAIRE
par Arthur Marsolais
44

Numéro 116
Septembre-octobre 2000
Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal
H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8095
Téléc. : (514) 864-2294
Courrier électronique :
vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca
SOUS-MINISTRE ADJOINT
Robert Bisaillon
Vie pédagogique
DIRECTION
Monique Boucher
COMITÉ DE RÉDACTION
Ghislaine Bolduc
Monique Boucher
Cyrias Fortin
Paul Francœur
Nicole Gagnon
Yves Léveillé
Arthur Marsolais
Robert Martineau
Richard Riel
Marthe Van Neste
SECRÉTARIAT
France Guillot
COORDINATION À LA PRODUCTION
Lyne Côté
DISTRIBUTION
Lise Duchesne
CONCEPTION GRAPHIQUE
Ose Design
PHOTOCOMPOSITION TYPOGRAPHIQUE ET PHOTOGRAVURE
Mono-Lino inc.
IMPRESSION
Imprimerie L'Éclaireur
PHOTO DE LA PAGE COUVERTURE
Denis Garon
PUBLICITÉ
Donald Bélanger
Tél. : (450) 974-3285
Téléc. : (450) 974-7931
Société canadienne des postes
Envois de publications canadiennes
Contrat de vente n° 1460055
Dépôt légal, bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511
Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.
Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation.
On peut recevoir, gratuitement, au Québec, *Vie pédagogique* en écrivant à :
DISTRIBUTION DE *VIE PÉDAGOGIQUE*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
98-0509

Tous pour un et un pour tous !

Eh bien oui, comme elle vous le confiait elle-même dans le 115e numéro de la revue, Luce Brossard a quitté, en juin dernier, son poste de responsable de *Vie pédagogique* pour profiter d'une retraite qui, quoi qu'elle en dise, est bien méritée. Aussi, me permettrez-vous, en mon nom personnel et au nom de toutes celles et de tous ceux qui ont collaboré ou collaborent encore à la revue, de même qu'en votre nom à toutes et à tous, chères lectrices et chers lecteurs, de lui offrir mes meilleurs vœux et de lui souhaiter la réalisation de tous ses projets. Je vous invite également à lire, dans les pages qui suivent, l'entrevue extrêmement intéressante que Luce a accepté d'accorder à *Vie pédagogique* avant son départ.

Si j'ai l'honneur de lui succéder, je n'ai aucunement, je vous l'assure, la prétention de la remplacer.

Quelques semaines avant mon entrée officielle en fonction, au fur et à mesure que la nouvelle de ma nomination se répandait dans mon entourage professionnel, j'ai eu droit à de nombreuses et chaleureuses félicitations. Toutefois, chaque personne qui s'adressait à moi ajoutait : « C'est tout un défi que tu t'apprêtes à relever ! » ou encore : « *Vie pédagogique*, quel beau dossier, mais quelle responsabilité !!! ».

Certes, après avoir remercié chacun et chacune, je leur disais, d'un ton et d'un air que je voulais rassurés et rassurants, que j'étais effectivement consciente de l'importance du dossier et que je croyais bien pouvoir faire en sorte que la revue maintienne son haut niveau de qualité, de pertinence et d'intérêt.

Évidemment, avant de m'engager dans le processus qui m'a amenée à occuper le poste de responsable de *Vie pédagogique*, j'ai pris le temps de réfléchir et j'en suis arrivée à établir un parallèle assez harmonieux entre les exigences de la fonction et les compétences que j'estime avoir développées. Cependant, je dois avouer, qu'à force d'entendre de tels commentaires, j'ai senti le besoin de m'arrêter encore une fois et de nommer plus précisément ce qui nourrissait ma conviction de pouvoir relever correctement ce nouveau défi. J'ai vite trouvé ma réponse dans l'héritage culturel dont j'étais la légataire et qu'il me faudrait continuer de faire fructifier en acceptant ce poste.

Quel est cet héritage vous demandez-vous peut-être ? Bien sûr, depuis le début, la réalisation des différents numéros de la revue a été le fruit d'un ensemble de composantes : une perspective claire, le soutien de l'organisation, etc. Mais ce qui, de mon point de vue, caractérise le plus *Vie pédagogique*, et ce qui, comme le dit Serge Reggiani dans l'une de ses chansons, est ma plus profonde « rassurance », c'est la culture du travail d'équipe, ou plus précisément, l'action coopérative qui y règne.

De là m'est venue aussitôt l'idée de faire porter mon premier mot de la rédaction sur la coopération, une des conditions gagnantes de la mise en œuvre de la réforme de l'éducation, sinon la plus importante.

La notion de coopération n'est pas née avec l'avènement de la réforme, me direz-vous. *Vie pédagogique* témoigne d'ailleurs régulièrement dans ses pages d'exemples fort éloquents en ce sens. Toutefois, il s'agit la plupart du temps du patient labeur de petites équipes d'enseignantes et d'enseignants au sein d'une même école, mais très rarement de la culture de travail d'une école entière. Or le défi de l'implantation de la présente réforme ne pourra être véritablement relevé sans le développement, dans les écoles, d'une telle culture.

Le Programme de formation de l'école québécoise dont les diverses composantes sont étroitement liées par le Programme des programmes, les programmes disciplinaires par cycles d'apprentissage et le concept même de « compétences » qui porte en lui une vision non seulement horizontale mais aussi verticale de l'apprentissage et de l'évaluation, sont autant d'éléments qui rendent essentiel le développement de la coopération au sein de chacune des écoles.

À quels signes reconnaît-on qu'une équipe-école a développé ou chemine vers le développement d'une telle culture ? Ils sont nombreux mais, pour en faire une synthèse rapide, je citerai ici un extrait d'un article de Monica Gather Thurler[1] publié dans la *Revue française de pédagogie*.

« Dans une culture de coopération et d'interdépendance, les rapports entre enseignants se caractérisent par l'aide, le soutien mutuel, la confiance et la franchise. Il ne faut pas chercher les manifestations d'une telle culture dans de grands rassemblements, mais dans le interactions au cœur du travail quotidien des enseignants, dans maints petits détails de la vie scolaire : les petits gestes, les anecdotes et les regards qui signalent la sympathie et la compréhension; les mots gentils et l'intérêt personnel que les enseignants se témoignent mutuellement, la manière de fêter l'anniversaire des uns et des autres, le respect d'une série de rituels; l'acceptation que la vie personnelle et professionnelle s'entremêlent; l'appréciation ouverte, la reconnaissance et la gratitude; le partage et la discussion d'idées et de ressources.

« Dans de telles cultures, comme Nias et ses collègues (1989) le soulignent, l'échec et l'insécurité ne sont ni niés, ni défendus, mais partagés et discutés dans le but d'obtenir de l'aide et du soutien. »

Ainsi, considérant que la mise en œuvre de la réforme implique un changement important du paradigme pédagogique, ne devrait-elle pas être vue comme une occasion privilégiée de prendre véritablement conscience du modèle de relations professionnelles qui a cours dans votre école et de choisir de le faire évoluer vers un modèle plus efficient.

Monique Boucher

---

1. *Revue française de Pédagogie*, n° 109, octobre-novembre-décembre 1994, p. 32.

« AIDER LES ÉQUIPES-ÉCOLES À FAIRE APPRENDRE LES ÉLÈVES PLUS ET MIEUX »

Propos recueillis par Marthe Van Neste et Arthur Marsolais

Après avoir dirigé, depuis mai 1978, la publication de 115 numéros de *Vie pédagogique* et y avoir écrit quelques centaines d'articles, entrevues, mots de la rédaction, recensions de volumes et présentations de dossiers, Luce Brossard, dont le nom est presque synonyme de la revue elle-même, est arrivée au terme d'un mandat d'envergure. En juin dernier, elle quittait *Vie pédagogique* pour prendre une retraite qui sera sans doute à son image de femme de réflexion, de parole et d'action.

De son poste d'observation, Luce Brossard a réussi à donner au monde des écoles le miroir de la vie éducative du Québec, tant sous les aspects de la pratique que sous ceux de la recherche et du développement pédagogiques. Bien plus, elle a su pointer et nommer les enjeux, les défis, les écueils de l'entreprise de l'éducation contemporaine. Rédigés dans une langue claire et fluide, ses propos sans compromission ont toujours voulu rejoindre l'acte d'éducation dans son essence même et mettre en relief les projets qui se vivent dans l'école réelle tout en rappelant, quasi avec obsession, que c'est l'élève seul qui est la raison de la pratique professionnelle.

Ceux et celles qui ont eu la joie de collaborer aux travaux de la revue savent combien Luce Brossard est aussi une femme de cœur, attentive non seulement aux mille et un riens qui font la vie de chacun, mais aussi à leurs espoirs, à leurs appréhensions et à leurs réussites. Parmi eux, les membres du comité de rédaction sont des témoins particulièrement privilégiés de cette authenticité qui a toujours caractérisé la directrice de *Vie pédagogique*.

Le comité de rédaction a obtenu de Luce Brossard qu'elle porte un regard vers l'amont de *Vie pédagogique*, puis qu'elle le dirige sur son avenir, un avenir à l'image de l'éducation au Québec. Avec lucidité, malgré sa réticence au fait que, cette fois, les feux de la rampe soient braqués sur elle, cette femme engagée fait pour la dernière fois le tour d'un jardin qu'elle a architecturé avec passion, compétence et affection.

Vie pédagogique — Quand Vie pédagogique a été créée, elle prenait la suite de l'École coopérative. À titre de directrice-fondatrice de Vie pédagogique, avez-vous dû suivre une ligne de pensée officielle? A-t-il fallu garder en quelque sorte un rapport officiel avec les programmes d'études, promouvoir une pédagogie déterminée?

Luce Brossard — La revue *Vie pédagogique* n'a jamais été tenue de suivre une ligne de pensée officielle, mais elle a toujours eu une orientation claire. En fait, pour bien comprendre la situation de la revue à l'intérieur du Ministère, un rappel historique n'est pas superflu. La décision du Ministère de remplacer *l'École coopérative* par *Vie pédagogique* était motivée par deux raisons. Premièrement, dans les années qui ont précédé sa disparition, *l'École coopérative* avait pris une orientation qui était moins pédagogique qu'au moment de sa création en 1966, dans la foulée des stages d'entraînement aux méthodes d'éducation active (SEMEA). Donc, *l'École coopérative* avait elle-même dévié de ses orientations. Deuxièmement, en 1978-1979, on était dans un mouvement de réforme au Québec. C'était l'époque du Livre vert et dans le document *L'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action*, le ministre de l'Éducation d'alors, M. Jacques-Yvan Morin, avait prévu la création d'une revue pour encourager et diffuser l'innovation pédagogique. Il en avait d'ailleurs parlé dans le chapitre sur l'innovation pédagogique de l'Énoncé de politique. C'est ainsi que *Vie pédagogique* est née. Le titre même de la revue a été choisi par M. Jacques-Yvan Morin. La revue n'a jamais eu d'autres missions que celle de stimuler et de diffuser l'innovation. C'est **LA** raison d'être de la revue. Dans le premier numéro, M. Roger Thériault, qui était alors directeur général du développement pédagogique, signe un éditorial dans lequel il précise clairement que la mission de *Vie pédagogique* est d'encourager le développement pédagogique dans le sens de l'innovation : non seulement l'innovation pratique sur le terrain, mais aussi l'innovation dans la pensée, dans la théorie. Le contenu de la revue allait être une conjonction des deux qui s'exprimerait sous différentes formes. On pensait alors à des reportages d'expériences pédagogiques qui se vivaient sur le terrain, mais aussi à des analyses d'expériences, des rapports de recherche, des recensions d'ouvrages. Que ce soit sous la forme de tables rondes, d'entrevues ou de reportages, on allait rendre compte de l'innovation pédagogique réelle et possible, ce faisant, on allait inciter les équipes-écoles à s'engager sur la voie de l'innovation. Il faut dire que la préoccupation pour l'innovation pédagogique était déjà présente au Ministère. Que l'on pense à l'opération Inventaire, analyse et diffusion des innovations (IADI) en cours au moment de la parution du Livre vert ou aux stages d'entraînement aux méthodes d'éducation active qui ont suivi le rapport Parent. Cette préoccupation pour l'innovation est une constante, à l'intérieur du ministère de l'Éducation. C'est assez remarquable, d'ailleurs, de la part d'un ministère de l'Éducation.

V.P. — Il y avait dans la mission de la revue, une certaine fonction de reflet du milieu scolaire, de miroir des pratiques pédagogiques. Tout au début de la revue, les gens expliquaient-ils volontiers ce qu'ils faisaient, ou bien est-ce qu'il fallait aller les chercher? Était-ce facile ou difficile d'amener les gens à exprimer et à analyser leurs pratiques au-delà de leur milieu immédiat?

L.B. — C'était assez difficile d'amener les praticiens à parler de leurs réalisations. Le comité souhaitait que les articles de la revue soient le plus possible rédigés par des personnes du milieu scolaire. Il fallait alors aller rencontrer les auteurs, s'entendre sur un plan d'article et les encourager à écrire. Maintenant, c'est plus facile. Avec les auteurs qui acceptent de rédiger, un téléphone suffit. De plus, le comité de rédaction insiste moins pour que ce soit les acteurs eux-mêmes qui rédigent de sorte que je peux confier à un rédacteur pigiste le mandat d'aller rencontrer les personnes en cause dans les écoles et de rédiger l'article. Je peux aussi, bien sûr, le faire moi-même.

Dans les premiers numéros, les présentations d'innovations sur le terrain étaient plus factuelles, plus un récit de ce qui se passait, et peut-être moins analysées par rapport à des courants pédagogiques, des courants de pensée qu'elles ne le sont maintenant. Sauf pour les innovateurs qui étaient déjà engagés dans un courant pédagogique et qui disposaient d'un cadre théorique clair. Je pense par exemple aux enseignants et aux enseignantes qui pratiquaient la pédagogie Freinet, ou à ceux qui travaillaient avec Claude Paquette en pédagogie ouverte ou encore à ceux qui expérimentaient le projet d'intégration d'Angers et Bouchard.

V.P. — Est-ce difficile de se faire l'écho de la diversité entre les régions du Québec? Y a-t-il des régions qui rayonnent plus que d'autres?

Pour s'assurer de refléter le dynamisme pédagogique de toutes les régions du Québec, le comité de rédaction a décidé, il y a de nombreuses années de cela, de tenir chaque année une et parfois deux réunions dans une région. À cette occasion, la Direction régionale invite les commissions scolaires à venir rencontrer le comité et à présenter les réalisations dont elles sont fières. Ces rencontres permettent au comité de rédaction de connaître ce qui se fait un peu partout au Québec et d'en rendre compte.

Il nous est également arrivé, à moi et à quelques membres du

comité de rédaction, de participer à des événements régionaux comme le congrès pédagogique de l'Abitibi-Témiscamingue, le forum pédagogique de la région du Bas-Saint-Laurent–Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine ou l'opération Mission 95 en Montérégie. Le comité de rédaction tient à se renseigner sur le travail de développement pédagogique effectué dans chaque région par des groupes de travail régionaux ou par des projets de formation continue. Dans les dossiers, nous essayons de présenter des expériences pédagogiques vécues dans divers milieux. La dynamique pédagogique de chaque région se manifeste de multiples façons, il suffit d'être attentif pour les découvrir.

V.P. — Si on essayait de situer la revue Vie pédagogique entre, à un extrême, un genre de magazine, avec l'allure de reportages, de journalisme, et à l'autre extrême, un genre beaucoup plus analytique, justificatif, un genre qui légitime des pratiques et qui en fait aussi la promotion, comment pourrait-on situer les premières années de la revue?

L.B. — Même si la revue a commencé plus comme un magazine, pour évoluer vers l'analyse, la mise à jour des connaissances des enseignants dans le domaine de la pédagogie, on constate, dès le début, le souci de situer et d'examiner les expériences. Si on regarde les premiers numéros, on s'aperçoit que, à côté d'articles plus descriptifs, se trouvent des analyses et des réflexions. Dès les premiers numéros, on a parlé d'intégration des matières, de recherche-action dans le cadre du projet éducatif, de prévention des difficultés des élèves, de formules d'encadrement plus favorables aux apprentissages, de l'aide aux décrocheurs, du projet éducatif des écoles innovatrices, de l'évaluation comme partie intégrante des apprentissages, de l'utilisation de l'ordinateur en classe, etc. Très tôt, on s'est également intéressé aux résultats de la recherche en éducation : les travaux de Gilbert de Lansheere sur les comportements non verbaux des enseignants, ceux de Yves Bégin et Gilles Dussault sur la pédagogie de la maîtrise, l'ensemble des recherches sur les stratégies d'apprentissage de la lecture, sur les styles d'apprentissage, etc. Dans le fond, on a tout de suite traité les sujets qui nous préoccupent encore aujourd'hui, mais peut-être de façon moins approfondie qu'on ne le fait maintenant dans les dossiers. De plus, la composition même du comité de rédaction nous a permis de ne pas esquiver de sujets importants. Venant d'horizons divers, les membres du comité ont immédiatement apporté les questions de fond soulevées dans leur domaine respectif, ce qui nous a amenés à traiter des sujets qui correspondaient à de véritables préoccupations.

V.P. — Est-ce que vous aviez, déjà assez tôt dans l'histoire de la revue, une rétroaction sur ce que les gens trouvaient le plus utile, le plus stimulant?

L.B. — Après la première année, au printemps de 1980, on a fait un sondage auprès de nos lecteurs et lectrices. Ce sondage-là a été repris tous les cinq ans. Donc, on a su très tôt que les articles qui rapportent des expériences pédagogiques menées dans les écoles étaient ceux qui suscitaient le plus d'intérêt. Cet intérêt s'est maintenu au cours des années, mais le goût pour les textes de fond a augmenté. Toujours, les lecteurs et lectrices nous ont dit que la revue était à la fois une revue pratique et théorique, et qu'il fallait qu'elle conserve ces deux aspects. On peut donc dire qu'on a cherché immédiatement à obtenir la rétroaction des lecteurs. De plus, comme le Conseil du trésor nous oblige à demander aux abonnés de se réabonner tous les deux ans et demi, (même si la revue est gratuite, il faut que les gens en fassent la demande), et que ces derniers se réabonnent régulièrement, on a pensé qu'il fallait y voir un indice clair de l'intérêt que suscite le contenu de la revue.

V.P. — Vous parliez tout à l'heure de projet éducatif. C'est une idée qui est arrivée dans les années 80. Cela a été un événement dans la Loi. Entre la première partie de l'histoire de Vie pédagogique et aujourd'hui, percevez-vous que les écoles se rassemblent plus autour du projet éducatif? Est-ce que le projet éducatif fait plus sens aujourd'hui qu'au moment où l'idée a été lancée?

L.B. — Il y a certainement eu une évolution. Le projet éducatif fait plus sens aujourd'hui. Cependant on ne sait pas jusqu'à quel point ce projet éducatif est mis en application, jusqu'à quel point il inspire l'action et plus particulièrement l'action pédagogique. Toutes les écoles disent qu'elles ont un projet éducatif, mais ce projet éducatif constitue souvent un simple ralliement des personnes à une ou à quelques grandes valeurs, sur lesquelles on a réussi à établir un consensus minimal dans l'école. Une école qui a un projet éducatif pédagogique, c'est plus rare. Au début, l'élaboration d'un projet éducatif faisait peur parce qu'on insistait sur un processus qui apparaissait lourd et compliqué. Il fallait mettre tout le monde d'accord. Dans certains milieux, on a mis en place un processus qui s'étendait sur des années, pour en arriver, comme je le disais tantôt, à un consensus minimal sur une valeur comme le respect, par exemple. C'est dire tout le chemin qui reste à parcourir pour s'entendre sur un référentiel pédagogique commun et sur la mise en œuvre cohérente du projet éducatif… Même si l'idée du projet éducatif remontre à une vingtaine d'année, on a encore du chemin à faire pour la concrétiser sous tous ses aspects. De plus, avec la réforme en cours, bon nombre de projets éducatifs sont à réécrire afin de les rattacher davantage aux visées actuelles. On peut supposer que les projets éducatifs des années à venir comporteront des choix pédagogiques.

V.P. — Il y a un autre élément qui a été beaucoup discuté et mis en valeur au cours des deux dernières décennies, c'est l'autonomie professionnelle, le sentiment d'autonomie et de responsabilité. De votre poste d'observation à la revue, par des tables rondes ou par vos contacts dans le milieu scolaire, trouvez-vous que c'est un front sur lequel on a nettement progressé depuis une quinzaine d'années?

L.B. — On a progressé dans le discours sur l'autonomie professionnelle des enseignants. On en parle beaucoup plus et on croit savoir un peu plus ce que c'est. Mais, qu'en est-il dans la pratique? De plus, il faut se demander jusqu'à quel point les enseignants veulent de cette autonomie professionnelle. Le discours est un peu en contradiction avec la réalité. Quand on explore la notion d'autonomie, on constate qu'elle s'accompagne nécessairement de la responsabilité, ce qui entraîne parfois une hésitation à s'engager dans cette voie. De plus, on ne peut pas vouloir l'autonomie et en même temps des directives claires, des guides précis et du matériel didactique tout fait. Alors, le discours et la pratique sont un peu en discordance; l'autonomie fait peur. Lorsque l'on est autonome, on fait des choix et on explique pourquoi on a fait ces choix-là; on rend compte de ce qu'on a fait. Il faut avouer qu'on n'a pas beaucoup l'habitude de telles pratiques dans l'enseignement. Lorsque quelqu'un demande à un enseignant pourquoi il a fait telle chose, il se sent rapidement attaqué au lieu de considérer qu'il est normal qu'un professionnel donne les raisons qui fondent son action.

V.P. — On voit des revues pédagogiques qui sont très pratiques, pleines de fiches réutilisables, de modèles didactiques… Dans la revue, le côté « outils » n'est pas plus développé qu'il faut. Est-ce à cause d'un parti pris pour l'autonomie professionnelle, d'une volonté d'éviter de rendre les enseignants trop « exécutants » à partir de choses pensées ailleurs et par d'autres?

L.B. — Dès le début, le comité de rédaction a convenu que *Vie pédagogique* ne serait pas un livre de recettes, et qu'on ne mettrait pas l'accent sur des fiches pratiques… À l'occasion, la rubrique *Outils et techniques* paraît; des lectures sont également proposées mais on ne publie pas de fiches qui servent à préparer une activité en classe. Pour le comité, le développement pédagogique ne passe pas par la boîte de fiches mais plutôt par la mise à jour des connaissances, par la description de pratiques pédagogiques stimulantes, par des réflexions inspirantes. *Vie pédagogique* ayant pour mission de promouvoir l'innovation, on ne trouvait pas que c'était très novateur de proposer des fiches et des « outils ». Les enseignants sont capables de construire les « outils » dont ils ont besoin. On sait bien que les cahiers

d'exercices ou d'activités sont très populaires, trop populaires même, aussi n'a-t-on pas voulu en rajouter.

V.P. — Les controverses sociales importantes autour de l'éducation trouvent-elles des échos dans la revue? Par exemple lorsqu'un ouvrage de nature plutôt pamphlétaire est publié et largement commenté dans les médias, comme cela a été le cas pour Main basse sur l'éducation, la revue entre-t-elle dans le débat?

L.B. — *Vie pédagogique* n'est pas une revue de débat, c'est une revue de développement pédagogique. Aider les équipes-écoles à faire apprendre les élèves plus et mieux, voilà le but que l'on vise. Les sujets que l'on aborde sont traités en fonction de ce but. Nous engager en plein milieu d'un débat ne sert pas toujours l'objectif que nous voulons atteindre. Les questions soulevées sur la place publique au cours de moments chauds finissent toujours par être traitées dans la revue, mais pas nécessairement dans le vif du débat ni sur un ton belliqueux. Par exemple, on a parlé de la querelle entre les pédagogues et les savants, mais à notre manière. Le fait de ne pas entrer dans un débat fortement médiatisé ne signifie pas que nous n'avons pas de point de vue sur la question mais tout simplement que nous préférons en discuter à froid et d'une façon qui convient mieux à notre mission.

V.P. — Parmi les dossiers qui ont été traités dans Vie pédagogique, quels sont ceux qui vous rappellent encore de bons souvenirs, ceux que vous considérez comme de belles réussites?

L.B. — C'est difficile de choisir. On est porté à s'attacher davantage aux derniers dossiers qu'on vient de publier. Parmi les plus anciens, j'ai beaucoup aimé celui qui portait sur l'éducation à la démocratie. Et heureusement, c'est un thème encore actuel! Pour moi, c'est un beau dossier. J'ai aussi un petit penchant pour les dossiers qui font place à la culture, comme ceux intitulés *L'école et la culture* et *Enrichir le curriculum réel de l'élève*. Peut-être parce que je trouve qu'on a tendance à négliger cet aspect-là. J'ai bien aimé tous les dossiers qui invitent l'équipe-école à diversifier ses pratiques pédagogiques, à les revitaliser pour permettre à tous les élèves d'apprendre plus et mieux.

V.P. — Dans les dernières années, quelles sont les thématiques que la revue n'a pas encore touchées ou qu'elle a moins regardées et qu'il serait important de traiter?

L.B. — Le thème du rehaussement culturel d'abord. On y a touché mais pas suffisamment et c'est un des objectifs de la réforme. On n'a pas énormément travaillé toute la question du sens DANS les disciplines elles-mêmes. Il va falloir s'y mettre. On veut que l'élève trouve du sens à l'école. Pour cela, on tente de relier les apprentissages qu'on lui propose à ses réalités quotidiennes, à des domaines d'expérience de vie. On l'incite à participer à des activités parascolaires et même à s'engager dans la vie de l'école, mais qu'en est-il du sens qu'ont les disciplines mêmes… À quelles questions répondent-elles? Quel regard jettent-elles sur le monde? L'élève ne pourrait-il pas trouver du sens à l'école en voyant comment l'humanité a répondu aux questions qui l'habitaient au cours des siècles. Ces dernières années, on s'est beaucoup préoccupé des approches pédagogiques parce qu'on sentait que le programme prenait toute la place et que la façon dont une personne apprend était négligée. Cependant, on ne s'est guère interrogé sur ce qui constituait le programme, sur les disciplines elles-mêmes. Je pense qu'on va y revenir parce que, qu'on le veuille ou non, on va continuer à enseigner des disciplines à l'école. Il faudra bien examiner l'optique à adopter pour que les élèves trouvent du sens dans les contenus mêmes qu'ils doivent apprendre. Puis, il faudra revenir sur la mission de socialisation de l'école et sur la formation du citoyen pour l'ancrer dans la construction même des savoirs.

V.P. — Dans le fond, entre le rôle de la discipline et le sens de la culture, il y a de grandes parentés?

L.B. — Les disciplines s'inscrivent dans l'histoire de l'humanité. C'est la culture qui leur donne du sens. Je reste toujours attachée aux propos d'Olivier Reboul sur ce qu'il faut enseigner à l'école: « ce qui nous unit et ce qui nous libère ». Ce qui nous unit, c'est le patrimoine de l'humanité dont les disciplines font partie. Ce qui nous libère, c'est la formation du jugement, de l'esprit critique. Avec les compétences transversales, on s'attachera davantage à ce qui nous libère. Cependant, il ne faudrait pas que ce qui nous unit soit mis en veilleuse.

Photo : Denis Garon

V.P. — Se tromperait-on en pensant que, au cours des dernières années de la revue Vie pédagogique, la jonction entre une revue engagée, qui reflète un terrain, la pratique, et les ressources de l'université, équipes de formation des maîtres, de formation continue, s'est faite de plus en plus? Elle n'est pas devenue une revue savante, mais elle n'est plus une revue à laquelle les savants ne s'intéressent pas.

L.B. — Il est juste de dire que, dans la revue, la jonction entre les travaux des universitaires et les pratiques des enseignants s'effectue de plus en plus facilement et cela, pour plusieurs raisons. D'abord, les objets de recherche des universitaires concernent de plus en plus les enseignants. Par exemple, la recherche qui donne un éclairage sur l'apprentissage et sur la motivation, sur le travail des enseignants en classe et sur la professionnalisation, ne peut qu'intéresser les enseignants, puisqu'elle touche directement leur pratique. Il s'agit là d'un contenu qu'ils ne peuvent plus ignorer. Ensuite, les façons de travailler des universitaires ont changé peu à peu. Leur intérêt pour la recherche-action et pour la recherche en collaboration les a amenés à se rapprocher du terrain. Ils n'y vont plus seulement pour collecter des données mais aussi pour aider, pour accompagner les équipes-écoles. Enfin, on peut penser que les universitaires qui collaborent à la revue ou qui se prêtent à des entrevues ont accepté d'adapter leurs propos à notre public et de mettre les résultats de leurs

recherches à la portée des lecteurs. Peut-être faut-il mentionner le fait que les universités acceptent plus volontiers de reconnaître la contribution de leurs professeurs à une revue comme *Vie pédagogique*, bien que, il faut le préciser, plusieurs universitaires publient depuis longtemps des articles dans notre revue. On a commencé à collaborer avec ceux et celles qui étaient plus sensibles à l'utilisation des résultats de leurs recherches, puis peu à peu le cercle des collaborateurs s'est élargi.

Voilà pour le pôle des universitaires. Pour ce qui est des praticiens, ils se sont intéressés de plus en plus aux données de la recherche à mesure qu'on a su leur en montrer la pertinence et les convaincre d'appuyer leur pratique sur des fondements théoriques solides.

La revue reflète donc l'évolution tant de la pratique des chercheurs que de celle des enseignants. Il ne m'est pas possible d'affirmer qu'elle a contribué au rapprochement de ces deux solitudes, je ne puis que l'espérer.

V.P. — Peut-on dire que les jeunes, la relève dans les universités, connaissent la revue?

L.B. — Bon nombre d'étudiants en formation des maîtres sont abonnés à la revue. Il y a des professeurs qui en font la promotion et qui incitent les étudiants à s'y abonner pour certains cours. Dans certaines commissions scolaires, lorsqu'on engage un nouvel enseignant, on lui remet un coupon d'abonnement à *Vie pédagogique*. De sorte que, maintenant, la revue est reconnue comme un outil de développement professionnel.

V.P. — Et le rayonnement international de la revue, qu'en est-il?

L.B. — La revue a un rayonnement international. Il était plus grand au moment où on la distribuait gratuitement, bien sûr. On a eu jusqu'à 11 000 abonnés à l'extérieur du Québec. Depuis septembre 1999, les gens qui résident à l'extérieur du Québec doivent la payer. On a annoncé cette décision à nos abonnés sans faire de rappel ou de promotion pour la revue. Il va nous falloir regagner peu à peu notre lectorat à l'extérieur du Québec, puisqu'on n'y compte plus que 1 000 abonnés maintenant.

Je peux cependant affirmer que la revue a de la crédibilité à l'extérieur du Québec. On recevait et on reçoit encore des articles d'auteurs étrangers, français, belges, suisses, qui connaissent la revue et la trouvent intéressante. On n'a jamais eu de difficulté à obtenir des collaborations de l'extérieur. Il faut cependant se créer un réseau, connaître les travaux des chercheurs et solliciter leur collaboration. Comme de plus en plus de ces chercheurs sont invités à venir faire des conférences au Québec, il est possible de les rencontrer, de les interviewer et d'établir des collaborations.

V.P. — Au terme de cette entrevue, dites-nous de quelle école vous rêvez pour vos petits-enfants?

L.B. — Je rêve de la même école que celle que je souhaite pour tous les enfants! Une école où leur intelligence est sollicitée, où on leur lance des défis à leur mesure, où on a des attentes élevées, mais aussi où on les accompagne, où on leur donne accès à des ressources, bref, une école où ils ont de véritables occasions d'apprendre, une école stimulante. On parle constamment de ce type d'école dans *Vie pédagogique*. C'est aussi une école où ils apprennent à vivre avec les autres, à se former comme personnes et comme citoyens. Tous les enfants ont besoin d'une école plus stimulante sur le plan intellectuel, d'une école où l'on fait un travail intellectuel plus intense. On sous-estime souvent les capacités des enfants, particulièrement celles des enfants en difficulté. J'espère que l'école issue de la réforme sollicitera davantage les enfants sur tous les plans et les rendra plus actifs dans leurs apprentissages.

Photo : Denis Garon

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Après les compétences, voici les compétences transversales ! En effet, nous publiions dans le numéro de septembre-octobre 1999 un dossier intitulé « Faire acquérir des compétences à l'école », dans lequel nous précisions d'où vient le souci de mettre l'accent sur les compétences et examinions un certain nombre de questions soulevées par la mise en œuvre d'une approche par compétences. Nous y explorions aussi des pratiques pédagogiques qui contribuent à la construction des compétences. Le passage des programmes d'études formulés par objectifs aux programmes formulés par compétences constituait déjà toute une nouveauté. Que dire maintenant des compétences transversales énoncées dans le Programme des programmes qui, avec les domaines d'expérience de vie, constituent en quelque sorte l'épine dorsale du Programme de formation de l'école québécoise puisqu'elles doivent être construites dans l'apprentissage de toutes les matières ainsi que dans l'ensemble des activités auxquelles les élèves participent à l'école!

Le concept même de compétences transversales est contesté par certains penseurs parce qu'il pourrait laisser croire qu'elles existent hors de tout contexte ou encore qu'elles s'exercent de la même manière dans tous les domaines[1]. Puisqu'il a été retenu pour la réforme du curriculum, il importe de préciser le sens qu'on lui donne, de faire ressortir ce qu'il apporte de plus et en quoi il peut aider les enseignants et les enseignantes à mieux faire apprendre les élèves. Nous ne voulons pas, dans ce dossier, parler des compétences transversales de façon abstraite, mais plutôt tenter de les contextualiser dans la classe et dans l'école et de les relier aux compétences disciplinaires afin que les lecteurs et les lectrices en construisent une compréhension qui inspire leur action quotidienne.

En prenant connaissance des énoncés des compétences transversales du Programme des programmes, d'aucun seront tentés de dire : on s'en occupe déjà. Encore faut-il pouvoir préciser quand et de quelle façon on le fait individuellement, mais surtout comment on peut y travailler de façon collective.

Un article de réflexion sur le concept de compétences transversales ouvre le dossier. La responsable du Programme des programmes au ministère de l'Éducation, Nicole Gagnon, établit le sens qu'il faut lui donner dans le contexte québécois de la réforme et précise les intentions éducatives qui le sous-tendent. Puis, au cours de deux tables rondes, des enseignants et des enseignantes du primaire et du secondaire font état de leur compréhension du concept et cernent leurs acquis, c'est-à-dire les pratiques pédagogiques qui préparent ou qui annoncent déjà, des compétences transversales. Leurs propos, riches et stimulants, sont rapportés par Paul Francoeur, consultant en éducation et membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

Une enseignante à l'école primaire des Petits-Cheminots, établissement d'enseignement qui expérimentait l'an dernier la mise en œuvre du Programme de formation, Geneviève St-Maurice, se livre ensuite à un exercice de pratique réflexive montrant comment un enseignant peut s'approprier le référentiel des compétences transversales : par quoi il peut commencer, sur quoi il doit réfléchir, ce que cela changera dans sa pratique pédagogique, ses relations avec ses collègues, son engagement dans l'école.

Comme il se doit dans un dossier de *Vie pédagogique*, des descriptions de pratiques pédagogiques individuelles ou d'équipe illustrent concrètement le fait que, dans bon nombre de milieux scolaires, les compétences transversales font déjà l'objet d'une préoccupation explicite et que la mise en œuvre du Programme des programmes s'appuie sur des acquis précieux.

Suit un examen des liens à tisser entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales. Jean-François Giguère, responsable du programme d'enseignement moral au ministère de l'Éducation insère l'acquisition des compétences transversales dans l'apprentissage des disciplines et montre comment on doit tenir compte des deux types de compétences en même temps.

À première vue, la mise en œuvre de la réforme et plus particulièrement du Programme des programmes paraît plus aisée au primaire qu'au secondaire. Arthur Marsolais, agent de recherche au Conseil supérieur de l'éducation, a voulu montrer comment, contrairement à ce que plusieurs pensent, elle est plus prometteuse pour ce dernier.

Nous espérons que le présent dossier alimentera la réflexion de l'équipe-école sur le concept même de compétences transversales ainsi que sur les pratiques pédagogiques les plus aptes à en favoriser l'acquisition. Nous sommes conscients que, pour certains, la mise en œuvre du Programme des programmes provoquera un choc et exigera des changements en profondeur, alors que pour d'autres, elle s'inscrira harmonieusement dans la démarche de changement et de formation continue en cours, et que pour d'autres encore, elle viendra confirmer des choix effectués depuis longtemps déjà. Quoi qu'il en soit, la réflexion que nous proposons ne peut être entreprise qu'à partir de la situation actuelle de chaque école. Le rythme que lui donnera chaque équipe-école dépendra par la suite de la perception que chacun aura de l'urgence d'agir pour amener les élèves à faire des apprentissages pour la vie.

Luce Brossard

1. REY, Bernard. *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996.

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES : UN RÉFÉRENTIEL PORTEUR

par Nicole Gagnon

Au Québec, nous sommes actuellement à revoir, comme bien d'autres communautés dans le monde, notre curriculum de formation pour l'éducation préscolaire de même que pour l'enseignement primaire et secondaire. Nous élaborons en quelque sorte notre réponse à la question énoncée par l'OCDE[1] en 1994 « De quelles compétences les jeunes adultes arrivés en fin de scolarité auront-ils besoin pour être capables de jouer un rôle constructif dans la société en tant que citoyens ? ».

Depuis longtemps, de façon récurrente, dans toutes les sociétés, on s'interroge sur ce que la nouvelle génération a besoin de savoir. Une remise en question souvent teintée de la conviction que les jeunes en savent moins que ceux et celles qui les ont précédés sur les bancs de l'école et du désir de revenir à l'âge d'or de l'éducation.

Mais s'éloignant de cette tendance nostalgique, la plupart des regards sont actuellement tournés vers l'avenir. Ainsi la façon dont est posée la question élargit le débat. Il n'est plus question seulement de déterminer des connaissances mais aussi de nommer des compétences, des savoir-faire permettant de s'adapter, de se développer et d'intervenir de manière constructive dans un monde complexe, dans une « société du savoir ». À cette fin, il nous faut reconnaître l'importance que revêt le fait d'assimiler un large bagage de connaissances mais aussi de comprendre comment nous pouvons les combiner avec différentes ressources personnelles (intellectuelles, affectives et psychomotrices) et externes (banques de données, documentation, expertise) pour traiter des problèmes complexes.

Cette façon de voir marque le nouveau projet de formation de l'école primaire énoncé dans le Programme de formation de l'école québécoise[2]. Ainsi les programmes d'études s'articulent autour de compétences disciplinaires et une nouvelle section – le Programme des programmes – présente des compétences transversales et des domaines d'expérience de vie[3].

Bien que ce soit la première fois que l'on nomme des compétences transversales dans le curriculum de l'école québécoise, il ne faudrait pas croire qu'il s'agit de la prise en compte de préoccupations complètement nouvelles. Depuis toujours, des éducatrices et des éducateurs ont visé l'acquisition de savoir-faire généraux. Ainsi, lorsqu'on proposait de développer « des têtes bien faites plutôt que des têtes bien pleines », on poursuivait des visées du même type que celles qui sont proposées dans le Programme de formation des années 2000 où les compétences transversales ont une fonction centrale.

D'entrée de jeu, nous nous demanderons pourquoi nommer des compétences transversales dans le Programme de formation de l'école québécoise. Ayant ainsi attiré l'attention sur la pertinence d'analyser le concept de compétence transversale au regard de son utilité, nous rappellerons le processus d'élaboration et le contenu du cadre de référence relatif aux compétences transversales dont le Québec est en train de se doter. Nous traiterons ensuite de l'utilité de celui-ci et de son mode de mise en œuvre pour le personnel scolaire, pour les élèves et pour les parents.

1. Une compétence transversale : un concept dont l'usage est circonscrit

L'intuition populaire reconnaît l'existence de compétences générales, d'habiletés génériques, de savoir-faire utilisables dans différents cadres — disciplinaires ou non disciplinaires, scolaires ou extrascolaires. L'appellation *compétences transversales* surprend d'avantage que ce qui la sous-tend. Mais là n'est pas la plus grande difficulté que suscite le concept. Effectivement, lorsqu'on s'engage dans une analyse plus rigoureuse de ce concept, plusieurs questions sont soulevées, dont celle de l'existence même de compétences générales, de compétences « utilisables à toutes les sauces », diront certains.

Sans nous engager dans un débat philosophique ou neurophysiologique sur la question de l'existence de compétences transversales, il nous faut commencer par cerner le sens et les limites d'une telle notion dans un programme de formation.

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (version de juin 2000) on peut lire :

« Un compétence transversale, comme une compétence disciplinaire, correspond à un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Une compétence transversale se distingue toutefois d'une compétence disciplinaire parce qu'elle est caractérisée par un très haut degré de généralisation et parce qu'elle dépasse largement les frontières de chacune des disciplines.

« Par essence, la dénomination des compétences transversales est décontextualisée. Cependant, pour assurer leur développement, il faut recourir à des contextes spécifiques, en l'occurrence ceux des domaines d'expérience de vie et des domaines d'apprentissage.

« Les compétences transversales se développeront d'autant plus qu'on mettra l'accent sur le réinvestissement et le transfert. Par l'intervention explicite de l'enseignant, l'élève sera amené à réaliser qu'une compétence transversale acquise dans un certain contexte disciplinaire est également utile dans d'autres contextes disciplinaires ou dans différents domaines d'expérience de vie. »

Une compétence transversale est dépendante, elle ne peut se développer en soi. Il n'est absolument pas question de prétendre être compétent pour résoudre tout type de problème ou pour être créatif dans n'importe quel domaine. Comme il est reconnu qu'une compétence se développe de façon disciplinaire ou dans un domaine de vie particulier, avant de pouvoir accéder à un niveau de transversalité, il ne saurait être question de cautionner des approches visant la pratique, *a priori*, desdites compétences transversales.

2. Un cadre de référence commun pour aider les élèves à aller plus loin

Les attentes sociales envers l'école sont de plus en plus élevées. On ne lui demande plus seulement de transmettre les savoirs, savoir-faire et savoir-être des générations précédentes, ce qui demeure toujours pertinent, mais on exige en plus qu'elle fasse acquérir des compétences qui permettront à l'ensemble des élèves de devenir des individus, des citoyens, des travailleurs adaptés et constructifs dans un monde où le savoir sera au centre de l'organisation sociale.

Quels sont ces grands enjeux qui transforment notre quotidien et nous obligent, comme éducateurs ou comme parents à prendre conscience de la responsabilité qui est la nôtre et qui consiste à outiller les jeunes afin qu'ils puissent relever les défis qui sont à notre porte.

- Maintes fois décriée, la mondialisation avec sa kyrielle de problèmes nécessite à la fois le développement d'individus, de citoyens et de travailleurs capables de fonctionner dans une organisation complexe mais aussi, peut-être encore plus, l'éducation d'êtres humains conscients de la nécessité d'établir un nouveau contrat social dans lequel la redistribution des bienfaits de la mondialisation sera garante d'une paix durable.
- Un autre grand enjeu est celui de l'explosion des connaissances et du développement exponentiel des technologies de l'information et de la communication qui font du savoir la vraie richesse. Ayant un effet visible sur bien des aspects de l'existence humaine, cette évolution rapide des connaissances exige que les individus et les sociétés apprennent à apprendre de façon constante et permanente.
- La conjugaison de la mondialisation, de l'explosion des connaissances et des technologies fait émerger un autre défi pour les individus, soit celui de la complexité des relations

Photo : Denis Garon

interpersonnelles. Les individus, les familles et les communautés doivent s'adapter sans cesse dans un monde où les valeurs, les idées, les mœurs évoluent rapidement. Les jeunes doivent apprendre à vivre en équilibre et même à contribuer à l'harmonie des relations interpersonnelles dans cette dynamique humaine quasi chaotique.

Ce bref regard sur les changements déjà amorcés permet de comprendre la nécessité pour l'école québécoise d'amener les jeunes à acquérir les outils leur permettant de s'engager dans l'action et de donner un sens à leur vie. Les attentes de la société envers les écoles sont élevées, mais ces attentes ne sont pas des caprices. La capacité d'intégration à la société du savoir de l'ensemble de la population en est l'enjeu.

Effectivement, dans une société du **savoir, il faut savoir** utiliser ce que l'on sait pour faire face à des problématiques complexes. Cette faculté par laquelle on se sert de ses connaissances et de ses compétences pour comprendre ce monde complexe et agir n'est plus seulement le défi d'une élite.

Pour préparer tous nos jeunes à se former adéquatement, c'est l'ensemble du curriculum qui est modifié. Chaque programme disciplinaire énonce des compétences de niveau élevé et prend en considération certaines problématiques contemporaines touchant son domaine. Pourquoi alors y ajouter un Programme des programmes énonçant des compétences transversales et des domaines d'expérience de vie?

De façon paradoxale, cet ajout n'est pas une occasion de diviser entre plus de préoccupations le temps scolaire déjà si limité mais, au contraire, d'en intensifier l'emploi. Nommer des compétences transversales permet de souligner la nouvelle priorité collective — le développement de compétences de niveau élevé dans toutes les disciplines — et de reconnaître plus facilement les possibilités de réinvestissement entre les différentes sources de formation : les disciplines entre elles, les activités parascolaires et extrascolaires. Lier les compétences transversales à des domaines d'expérience de vie, tout en les rattachant aux disciplines, favorise un plus grand engagement des élèves dans leur propre formation.

La réforme présentement en cours s'appuie, notamment, sur les constatations suivantes : les éléments que les élèves mémorisent sans leur donner un sens sont difficilement retenus et ils ne sont pas mis à profit au moment où ils pourraient l'être; de plus, on ne peut espérer l'apparition spontanée d'habiletés supérieures si la formation ne porte que sur les opérations de base, particulièrement la mémorisation.

Nommer des compétences transversales est un moyen d'appuyer les changements de pratiques éducatives. Dans tous les domaines il faut dépasser, même avec les plus jeunes, la mémorisation des contenus pour aller vers l'acquisition de compétences grâce auxquelles on peut traiter l'information, résoudre des problèmes, faire preuve de sens critique et de créativité. Dans tous les contextes d'apprentissage, il faut savoir développer des stratégies méthodologiques et utiliser des outils technologiques, sans négliger l'importance d'un équilibre constructif dans les relations interpersonnelles ni l'incontournable acquisition d'un haut niveau de savoir-faire en matière de communication.

En permettant de rappeler, ces intentions communes à toutes les interventions éducatives, les compétences transversales peuvent être des catalyseurs de changement dans l'ensemble des pratiques éducatives.

Acquérir des compétences exige beaucoup de temps. Chaque compétence devra être mise en pratique pendant plusieurs heures, durant de nombreuses années, avant qu'elle soit maîtrisée de façon suffisante pour en faire un outil pour la vie. L'école a tout avantage à utiliser à plusieurs fins chaque unité de temps, c'est-à-dire à renforcer dans différents contextes — enseignement de plusieurs disciplines, activités parascolaires — l'acquisition de certaines connaissances et de certaines compétences dont on reconnaît les ressemblances grâce à leurs liens avec des compétences transversales.

De plus, pour tirer le meilleur parti du temps scolaire, il faut s'assurer que les élèves l'utilisent intensément, c'est-à-dire qu'ils soient motivés à développer leurs compétences. Pour favoriser ce plus grand engagement des élèves dans leur formation, la sensibilisation au lien qui existe entre les apprentissages scolaires et les défis de la « vraie vie » peut certainement être utile, d'où l'occasion de prendre en considération les grandes problématiques contemporaines énoncées dans les domaines d'expérience de vie.

C'est pourquoi, bien qu'une révision du curriculum en cours permette de tenir compte des défis contemporains dans l'ensemble des disciplines, nous choisissons, au Québec, de constituer en un ensemble succinct des compétences qui transcendent la structuration disciplinaire de notre relation avec le monde et de nommer des domaines d'expérience de vie où s'actualise dans la vie quotidienne l'ensemble de nos savoirs.

3. Émergence d'un cadre de référence qui nous ressemble et nous rassemble

Une vague de fond

Le Québec vit ses changements en éducation à l'heure de la mondialisation. L'intérêt pour les compétences transversales est porté par un courant international. Mentionnons ici deux publications servant de repère aux différentes réformes de l'éducation actuellement en cours à travers le monde.

- Le rapport de l'OCDE, *Prêts pour l'avenir*, publié en 1994, où on pose la question énoncée au début du présent article relativement aux compétences requises pour participer activement à la société du XXIe siècle.
- Le rapport de l'UNESCO, *L'éducation : un trésor est caché dedans*, publié en 1996, où on souligne que « l'éducation est avant tout formation du jugement pour une véritable compréhension des événements ».

Des choix québécois

Bien qu'influencé par ce courant international, le Québec a élaboré ses propres réponses aux défis de la démocratisation des savoirs. Depuis une dizaine d'années, différents rapports et énoncés d'orientation jalonnent la route de la collectivité québécoise vers une adaptation de son curriculum aux besoins de formation de la génération montante.

Parmi les groupes de travail ayant marqué la route de ce cheminement collectif, rappelons en trois :

- Le groupe Corbo, dont le rapport *Préparer les jeunes au 21e siècle*, publié en 1994, mettait l'accent sur les grandes tendances dont on devrait tenir compte pour préparer les jeunes au 21e siècle, soit la mondialisation ainsi que l'explosion des connaissances, le développement accéléré des technologies et la complexité de la vie sociale.
- Puis, en 1995, la mise sur pied des États généraux sur l'éducation mobilise tout le Québec et lui permet de faire le point sur la situation. On ébauche alors les nouvelles intentions éducatives. On constate, notamment, qu'en plus d'un large répertoire de connaissances, les jeunes devront acquérir des compétences

et des attitudes favorisant un fonctionnement adapté à une société du savoir. On reconnaît ainsi que les changements apportés au programme de formation devront être substantiels et accompagnés d'une transformation de la dynamique pédagogique.

- Le ministre de l'Éducation confie ensuite à un groupe de travail sur la réforme du curriculum le mandat d'indiquer les changements à apporter au plan de formation de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire. En juin 1996, le groupe Inchauspé remet son rapport *Réaffirmer l'école*. Dans ce rapport, en plus de donner des orientations au regard de la formation dans les différentes disciplines, le groupe de travail propose l'élaboration d'un **Programme des programmes**.

L'élaboration du Programme des programmes, au cours des années 1998, 1999 et 2000, se fait grâce à la collaboration de plus d'une centaine d'enseignants et d'enseignantes, conseillères et de conseillers pédagogiques, directeurs et directrices d'école et d'autres professionnels et cadres travaillant dans le domaine de l'éducation dans l'ensemble des régions du Québec. Plusieurs universitaires sont consultés. De plus, la mise à l'essai du Programme de formation dans 16 écoles, dites écoles ciblées, contribue à l'amélioration de plusieurs aspects de celui-ci, notamment une meilleure structuration des éléments constitutifs du Programme des programmes. Ce dernier prend donc forme dans un mouvement d'aller-retour entre plusieurs recherches et courants en éducation, d'une part, et la pédagogie en exercice, d'autre part, pour y retenir les éléments des pratiques gagnantes.

Il existe un large éventail de processus qui répondent à la définition de ce qu'est une compétence transversale et il existe aussi plusieurs façons de les nommer. Le groupe de travail chargé d'élaborer le Programme des programmes a retenu un nombre limité de définitions possibles. Les choix ne sont pas pour autant arbitraires puisqu'ils reflètent des convictions largement partagées.

Un curriculum national est nécessairement marqué par les valeurs et les choix, à une époque donnée, de la collectivité qui l'établit. Au Québec, en fondant nos choix sur une réflexion collective — États généraux et groupes de travail afférents — , en nous ouvrant aux idées de fond partagées par la collectivité internationale — rapports de l'UNESCO et de l'OCDE — et en optant pour un mode d'élaboration participatif, nous favorisons, croyons-nous, l'émergence de ce qui pourra être reconnu comme un projet collectif. Attendu, comme nous l'avons souligné précédemment, qu'un référentiel sur les compétences transversales a essentiellement pour fonction de favoriser les complémentarités dans l'action, nous pouvons espérer que ce processus d'élaboration aura en soi un effet bénéfique.

4. Un ensemble intégré de compétences transversales – un référentiel

Telles qu'elles ont été formulées dans *L'école tout un programme*, les compétences transversales sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que de l'ordre de la communication.

Il est facile de constater dans la pratique quotidienne de l'éducation les raisons qui ont motivé le choix des onze compétences transversales présentées dans l'encadré. Parce que les connaissances se multiplient sans cesse, il est impossible de tout emmagasiner. Le jeune devra donc notamment être capable d'avoir recours à l'information selon ses besoins et ses champs d'intérêt, apprendre à **chercher et à traiter l'information** pertinente avec une **méthode de travail efficace**, en exploitant au maximum les technologies de la communication et en **exerçant une pensée critique**.

Dans nos classes, nous devons trouver de nouvelles façons de vivre ensemble fondées sur

- une meilleure connaissance du système de valeurs qui constitue la base de **l'identité personnelle de l'élève**;
- la capacité d'établir et d'entretenir des **relations interpersonnelles harmonieuses**;
- le recours au **travail en coopération**.

Photo : Denis Garon

De bouleversants problèmes se profilent à l'horizon. Évoquons le spectre des manipulations génétiques, la fabrication artificielle de la vie, la concentration des sources d'information et le contrôle des réseaux de distribution et de diffusion de celle-ci. Les jeunes devront dans leur vie personnelle comme dans leur vie sociale, faire des choix éthiques à la fois complexes et déchirants. **Faire preuve de sens éthique** apparaît comme une compétence indispensable.

Tout le monde en convient, le jeune doit être en mesure de **communiquer de façon appropriée** en toute situation en ayant recours à un langage qui lui permet de partager ses idées, ses sentiments, ses connaissances, ses images ou sa compréhension du monde.

Il est important de relever ici que ces compétences constituent plus qu'une liste d'éléments, ils font partie d'un ensemble, ils constituent un cadre de référence. Chaque compétence a son importance en soi, mais dans la pratique, elles ne sont pas indépendantes l'une de l'autre. Elles sont complémentaires, voire cumulatives. Ainsi, traiter de l'information sert de base à la résolution de problème et à la pensée critique. Dans certains cas, l'une ou l'autre amène à mettre en œuvre sa pensée créatrice. Dans les ordres intellectuel, personnel et social, les compétences sont progressives. Comme dans les échelles taxonomiques, l'organisation des compétences nous amène vers des niveaux de plus en plus complexes, du traitement de l'information à la créativité, de l'affirmation de soi au travail d'équipe et à la résolution pratique des dilemmes éthiques.

De plus, chaque compétence appelle le développement de capacités supérieures. Par exemple l'angle sous lequel est envisagé le développement de méthodes de travail permet de prendre en compte une organisation humaine, dans laquelle la vie sociale aussi bien que le travail sont de moins en moins marqués par la routine. En effet, pour apporter sa contribution à un processus évolutif, il faut savoir remettre en question ses façons de s'organiser. Pour perpétuellement être en apprentissage, les méthodes

Quatre compétences transversales sont d'ordre intellectuel :
Exploiter l'information;
Résoudre des problèmes;
Exercer sa pensée critique;
Mettre en œuvre sa créativité.

Les compétences d'ordre méthodologique sont :
Pratiquer des méthodes de travail efficaces;
Exploiter les TIC comme outils méthodologiques.

Les compétences d'ordre personnel et social sont :
Développer son identité personnelle;
Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses;
Travailler en coopération;
Faire preuve de sens éthique.

Quant à l'ordre de la communication, la compétence énoncée est la suivante :
Communiquer de façon appropriée.

de travail doivent elles-mêmes évoluer.

5. Un référentiel abstrait pour guider des actions concrètes

Le Programme des programmes met l'accent sur la nécessité d'harmoniser le développement de compétences et certaines préoccupations de la vie appelées domaines d'expérience de vie. Il est donc un référent à la fois abstrait et concert au regard de la réalité environnante. Par les compétences transversales qui y sont énoncées de façon abstraite, c'est-à-dire sans lien avec des contextes particuliers, il peut favoriser la perception des complémentarités et soutenir les transferts dans l'apprentissage. Par l'attention portée aux domaines d'expérience de vie, il facilite l'élaboration de situations d'apprentissage plus significatives pour les élèves.

De même dans la pratique, l'outil que constitue l'ensemble des compétences transversales devrait servir à faire des choix concrets, notamment, pour :

- préciser le projet éducatif,
- élaborer des situations d'apprentissages,
- faire un retour réflexif sur nos pratiques et sur l'exemple que nos propres comportements offrent aux élèves,
- faciliter les collaborations entre l'école et ses différents partenaires, en commençant par les parents,
- soutenir les élèves dans la prise en charge de leur développement.

Photo : Denis Garnu

Le personnel scolaire

Les enseignantes et les enseignants, les directions d'école, les professionnels, les techniciens travaillant dans une école sont tous touchés par les compétences transversales. Le choix de nommer un ensemble de compétences transversales qui reflète les valeurs collectives devrait notamment contribuer à la complémentarité des actions en vue d'une couverture complète des besoins de développement des élèves. Pour les choix afférents au projet éducatif comme pour les exercices d'évaluation institutionnelle, le tableau des compétences transversales peut être utile. Il peut aider à faire le point : le plan de match de l'école prend-il adéquatement en compte les aspects intellectuels, méthodologiques, personnel et social, accorde-t-on toute l'attention qu'il faudrait à la qualité des communications ?

C'est particulièrement aux enseignantes et aux enseignants que l'outil « compétences transversales » devrait servir. Mais comme tout outil, ce référentiel peut demander une certaine familiarisation, voire l'acquisition de certaines compétences :

- les compétences intellectuelles, méthodologiques, sociales et de communication peut-être ?

Il est effectivement possible d'utiliser ce référentiel pour comprendre les défis que pose aux enseignantes et aux enseignants le développement des compétences transversales par les élèves. Sans compter que dans ce type d'apprentissage, comme dans bien d'autres, on prêche souvent plus par l'exemple que par le discours.

Ainsi, les enseignantes et les enseignants pourront utiliser et accroître leurs propres compétences intellectuelles pour chercher et organiser l'information en vue d'élaborer avec les élèves des projets mobilisateurs. Ils pourront mettre à profit leurs compétences à résoudre des problèmes, leur esprit critique et leur créativité en vue d'assurer la réalisation des projets élaborés.

Les enseignants et les enseignantes auront aussi à utiliser des compétences méthodologiques évolutives, incluant l'apport technologique, pour jongler avec plusieurs visées de développement en même temps et garder le fil conducteur dans des activités dont le déroulement n'est pas toujours prévisible. Le défi de la régulation, de l'évaluation des compétences transversales nécessitera des mises à jour au regard de méthodes qui seront proposées : les échelles descriptives, le portfolio,etc.

Des compétences personnelles et sociales seront nécessaires aux enseignants et aux enseignantes pour pouvoir s'appuyer avec confiance sur leurs pratiques antérieures et prendre en équipe le risque de participer à une communauté d'apprentissage.

De plus, leurs compétences de l'ordre de la communication contribueront à assurer la qualité de leurs relations avec l'ensemble des partenaires de l'école, notamment les parents.

Les élèves

Faire connaître explicitement aux élèves les grands axes de compétences transversales à l'aide desquels ils chemineront tout au long de leur formation, favorisera leur engagement conscient dans la réalisation d'un projet qui les concerne au premier chef.

Pour chacune des compétences transversales, les élèves seront appelés à réfléchir systématiquement sur la façon dont ils auront exercé leurs propres compétences. Si on prend pour exemple la compétence « Résoudre des problèmes », on peut trouver parmi ses composantes une réflexion sur la démarche de résolution de problèmes proprement dite, laquelle devrait se manifester de la façon suivante :

- l'élève sait quelles étapes il a franchies;
- il peut dégager les réussites et les difficultés;
- il cerne les améliorations possibles.

Ce processus d'autoanalyse est en quelque sorte une autoévaluation qui permet aux élèves, reconnus comme premiers responsables de leurs apprentissages, de réguler leur progression et même de partager avec leurs enseignants et leurs parents la perception qu'ils ont de leur cheminement.

La réflexion qu'on pourra les aider à mener sur les liens entre les compétences transversales, les disciplines scolaires et les domaines d'expérience de vie permettra aux élèves d'établir un rapport plus significatif à leurs apprentissages. Peut-être entendrons-nous moins cette expression courante dans nos écoles : « **Ç'a pas rap** ».

Il faut cependant être conscient que, bien qu'elle soit motivante, l'approche par compétences peut être déstabilisante pour certains. Celles et ceux qui réussissent bien dans l'école du « répète-moi ce que je t'ai dit » n'apprécieront pas toujours, surtout au début, l'effort supplémentaire que demande la poursuite d'un plus grand développement de compétences transversales et disciplinaires. Il faut espérer que les jeunes enfants appelés, dès le début de leur scolarité, à composer avec cette approche, somme toute plus exigeante, ne connaîtront pas les difficultés d'adaptation que risquent de rencontrer certains de leurs aînés habitués à plus de passivité.

Les parents

Lorsqu'on parle de mobiliser efficacement un ensemble de ressources, il faut savoir que ces ressources ne se limitent pas seulement aux acquisitions scolaires, elles englobent aussi les connaissances et les expériences des élèves, leurs attitudes, leurs comportements, leurs champs d'intérêt, leur personnalité, bien des éléments auxquelles les parents contribuent largement. Dans cette optique, les parents doivent être reconnus comme des partenaires de plein droit. On ne peut plus limiter leur rôle à celui de surveillant de devoirs ni à celui de préfet de discipline qui sanctionne les succès et les échecs. Pour les parents, connaître les compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise et être invités à contribuer à leur acquisition est une reconnaissance du rôle important qu'ils ont à jouer dans le développement de leurs enfants, notamment dans le profit que ceux-ci tirent de leur séjour à l'école. C'est aussi, par ricochet, leur fournir l'occasion de mieux comprendre les grandes visées de l'école et leur donner l'occasion de les valoriser.

En somme, les compétences transversales du Programme des programmes peuvent être comme

autant de points de repère qui orientent les interventions éducatives de tous les agents d'éducation et incitent l'ensemble des partenaires à travailler systématiquement dans la même direction et ce, de l'éducation préscolaire à la fin du secondaire.

Cet ensemble de compétences transversales proposées dans le Programme des programmes constitue un outil important qui permet de mieux accompagner l'ensemble des jeunes dans l'acquisition des compétences nécessaires pour s'intégrer à une société en profonde transformation et pour contribuer à l'actualisation d'une société plus humaine. En ayant choisi d'énoncer seulement les grands axes de compétences transversales, cet ensemble devient un cadre de référence facile à utiliser, qui peut nous suivre en tout temps, en tout lieu, en quelque sorte un « référentiel portable ».

Nicole Gagnon est responsable du *Programme des programmes* au ministère de l'Éducation et membre du comité de rédaction.

1. Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), « Prêts pour l'avenir », 1994.
2. Pour l'école secondaire, cette même orientation influe sur les travaux devant mener à la publication du programme de formation destiné aux élèves de cet ordre d'enseignement au printemps 2002.
3. Comme le présent numéro de *Vie pédagogique* nous donne l'occasion de porter une attention particulière aux compétences transversales, les domaines d'expérience de vie, dont l'importance dans le curriculum en préparation est tout au moins aussi grande que celle des compétences transversales, seront quelque peu laissés à la périphérie des propos. Dans un prochain numéro de *Vie pédagogique* on pourra leur donner une attention plus adéquate.

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES
UN CONCEPT À LA FOIS NOUVEAU ET FAMILIER

par Paul Francoeur

Huit enseignantes du primaire racontent comment elles entendent introduire dans leur pratique les onze compétences transversales définies dans le Programme de formation de l'école québécoise. Compte rendu de la table ronde du 28 mars 2000.

En éducation, les compétences transversales ont pris la relève des habiletés fondamentales, mais avec une précision conceptuelle accrue et le crédit d'un statut officiel. La singularité de l'appellation ne trouble guère les huit enseignantes, à la condition que l'on se mette d'accord sur le sens et la portée du concept. En intégrant cette dimension, le Programme de formation confirme une conviction que partage déjà largement le personnel enseignant relativement à l'importance de développer des têtes bien faites plutôt que des têtes bien pleines, sans oublier le coeur... Avec lucidité, ces enseignantes en tirent courageusement les conséquences logiques, fort engageantes pour leur vie professionnelle :

- la nécessité de jeter un regard nouveau sur la démarche globale d'apprentissage des élèves et sur la façon de mesurer leur progrès dans une trajectoire continue;
- le besoin de développer de nouvelles compétences afin d'en piloter l'assimilation systématique chez les élèves d'une manière efficace;
- l'exigence d'un projet d'établissement révisé selon les perspectives qu'ouvre la transversalité;
- la mise en œuvre d'une réforme assumée avant tout par chaque équipe enseignante, étalée dans le temps et soutenue par l'entraide des pairs et le leadership pédagogique des directions et des conseillers.

1. Rien de vraiment nouveau sous le soleil

Curieusement, c'est avec une satisfaction évidente que les enseignantes reçoivent cette lourde prescription du Programme de formation : veiller, tout au long du parcours scolaire, au développement gradué et vérifiable de onze compétences communes à toutes les matières et à tous les cycles d'apprentissage du primaire et du secondaire. Sous d'autres étiquettes, cette dimension était implicitement présente dans leur credo professionnel et dans leurs stratégies d'intervention en classe.

– Linda Clément : Celles et ceux, parmi nous, qui ont déjà adopté des approches pédagogiques interactives se réjouissent de voir enfin confirmé, à titre officiel, ce qu'ils essayaient jusqu'à maintenant d'appliquer en classe avec les moyens du bord, et parfois à la limite de la délinquance.

– Marcelle Beaulieu : De plus, nous disposons enfin d'un concept satisfaisant. Nos intuitions parfois confuses se trouvent définies, classées, catégorisées d'une manière claire, complète, systématique. Nous sommes maintenant en mesure de nommer nos pratiques renouvelées et d'en rendre compte.

– Lyne Roy : Sans compter que nous avons désormais la sécurité d'une pratique qui ne manque pas de cohérence avec les prescriptions du Programme. Ce contexte permettra à nombre d'enseignants d'emprunter une voie attirante, mais qui leur paraissait contrevenir à l'orientation officielle.

– Johanne Raymond : Cette confirmation nous permet en effet de sortir de cette sorte de marginalité où se trouvait quasi confinée l'innovation en classe. Sur le plan pédagogique, un style de langage réservé à des initiés commence à se généraliser parce qu'il est devenu crédible. De 1976 à 1980, j'avais participé à la réalisation d'un projet de pédagogie ouverte, en situation très minoritaire. Aujourd'hui, je constate avec satisfaction que plusieurs caractéristiques de cette approche ont droit de cité.

Enfin, sur ce chapitre, Julie Cyr et Claudine Lajeunesse unissent leur voix pour rappeler que l'exploitation des TIC comme outils méthodologiques demeure toutefois un objectif à long terme dont l'amorce est encore loin d'être généralisée, en raison de contraintes liées à l'insuffisance de la formation et aux problèmes d'ordre technique.

Danielle Ouellet, à titre d'éducatrice à la maternelle, complète un premier tour de table en saluant bien bas l'entrée des compétences transversales à l'éducation préscolaire : « Ces compétences trouvent naturellement à la prématernelle et à la maternelle un premier terreau fécond d'ensemencement. Il est possible d'amorcer en fait cette acquisition en exploitant plusieurs champs d'application avec nos bambins. Cette démarche requiert beaucoup de souffle de notre part, mais l'expérience est gratifiante. »

2. Regard renouvelé sur l'enfant

La grille des compétences transversales opère une véritable révolution dans les réflexes de l'enseignant jusqu'à maintenant scrupuleusement rivé à l'obligation de transmettre le contenu des programmes d'études. « Le nouveau discours officiel nous libère de cette obsession et nous centre sur l'élève », applaudit Linda. Elle ajoute : « Nous avons à jeter un tout nouveau regard sur les jeunes et à repenser la nature de notre intervention dans leur cheminement harmonieux de formation ». Et Marcelle de renchérir : « L'orientation sous-jacente aux compétences transversales épouse en effet la façon naturelle d'apprendre chez l'enfant qui est touché spontanément par cette démarche d'intégration et de décloisonnement mieux adaptée à son élan vital. Il peut progresser d'une manière globale, c'est-à-dire sur tous les fronts ». « Je crains cependant, poursuit Linda, que ce tableau systématique des compétences nous induise à

Marcelle Beaulieu, école Marc-Aurèle-Fortin à Laval (Commission scolaire de Laval)

Linda Clément, école Ste-Marguerite-Bourgeoys, à Montréal (Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île)

Julie Cyr, École Louis-Lafortune-Les-Cheminots à Delson (Commission scolaire des Grandes-Seigneuries)

Claudine Lajeunesse, école Bienville à Montréal (Commission scolaire de Montréal)

Danielle Ouellet, école L'Envolée à Gatineau (Commission scolaire des Draveurs)

Johanne Raymond, école du Champ-Fleuri à Prévost (Commission scolaire de la Rivière-du-Nord)

Lyne Roy, école Sainte-Famille à Granby (Commission scolaire du Val-des-Cerfs)

Cristiane Thiffault, école de l'Étincelle à Terrebonne (Commission scolaire des Affluents)

Photos : Denis Garon

répéter la lourde erreur commise avec la fragmentation des objectifs et des sous-objectifs au cours des dernières années. Tout dépendra de l'interprétation que nous en ferons et du découpage en capacités et en habiletés. Pour ma part, je déplore que les assises théoriques du Programme de formation ne soient guère accessibles. Je souhaite que nous puissions travailler sur le terrain, avec la collaboration d'experts et de chercheurs, à la mise au point la plus concrète possible d'une démarche d'apprentissage conforme à une juste perception de la nouvelle orientation. »

Lyne s'emploie à rassurer sa collègue en l'informant qu'à la Commission scolaire du Val-des-Cerfs quelques enseignants ont déjà participé à des ateliers portant sur l'épistémologie socioconstructiviste, sur le mode de fonctionnement du cerveau humain et sur les conditions d'un transfert efficace des connaissances acquises. « Et l'on compte maintenant sur nous pour collaborer à la diffusion de ces nouveaux courants ! »

3. Du pain sur la planche

Pour intégrer cette nouvelle préoccupation, les enseignantes sont conscientes qu'elles devront progresser avec rigueur sur le plan professionnel.

- L'assimilation des compétences transversales nous pousse à consolider quelques acquis et à maîtriser de nouvelles habiletés, tels les TIC, la méthodologie du travail intellectuel, les techniques de recherche, l'approche coopérative et l'enseignement stratégique. Les ateliers de formation, axés sur ces thématiques, seront sûrement très fréquentés. (Marcelle)
- Dans cette perspective, l'accent devra être mis dans les programmes de formation continue sur le comment plutôt que sur le contenu, pour nous permettre de bien travailler en équipe, de vraiment coopérer et de disposer des outils indispensables. (Claudine)
- Nous n'échapperons pas à la nécessité de procéder à une vérification des valeurs qui nous inspirent comme éducatrices, de déceler celles qui nous sont communes et de les traduire ensuite dans un projet éducatif cohérent d'où découleront les exigences d'un développement professionnel à poursuivre. (Lyne)

Dans cette optique, l'apport des pairs est nettement privilégié:

- La plupart des compétences transversales se retrouvent au moins à l'état latent chez la majorité des enseignants. Il s'agit de nous entraider à en prendre conscience, à les repérer, à les actualiser. (Danielle)
- Il appartient, au premier chef, à l'enseignant lui-même de prendre l'initiative de sa formation continue, avec détermination, en prenant à l'occasion le chemin de l'université, par exemple. (Linda)
- Il y a peu de temps, nous avons expérimenté à l'école une formule qui s'est révélée fructueuse : une journée portes ouvertes au cours de laquelle nous avons circulé librement d'une classe à l'autre pour prendre connaissance des réalisations de nos collègues et procéder à un échange spontané de nos expériences. (Julie)
- Nous sommes conviées en effet à nous incorporer à une communauté d'apprentissage. Ce qui exige une modification radicale de nos mentalités fortement individualistes. Nous aurons à apprendre à travailler ensemble. Pour y arriver, un bon leadership pédagogique et la collaboration de chercheurs m'apparaissent des conditions de succès. (Linda)

– La formule du groupe d'analyse des pratiques pédagogiques a été une réalisation majeure dans notre commission scolaire, mais abandonnée, malheureusement, faute de moyens et de temps. (Lyne)

Il va sans dire que l'on compte aussi sur les ressources d'appoint.

– Nous souhaitons une supervision dynamique de la part de la direction et l'accompagnement d'un conseiller pédagogique. (Claudine)
– Il est indispensable que la direction d'école s'associe des experts pour assurer un soutien de proximité et une aide dans la démarche d'évaluation. (Johanne)

Pour y parvenir, il faut du temps:

– Un chevauchement entre l'ancien programme et le nouveau est prévisible pendant les quelques années de transition. Or, la discussion d'aujourd'hui sur les compétences transversales montre bien l'effort qui sera exigé des enseignants sur le plan de la conception. Nous aurons à nous mesurer à un sérieux problème de temps. (Johanne)

4. Une pierre d'achoppement redoutée

Pour ne pas rester au stade des intentions vagues et généreuses, les onze compétences transversales, devront faire l'objet d'une mesure et d'une évaluation. Sur ce chapitre, les participantes entretiennent les craintes d'un dérapage possible. Elles ont beaucoup à dire sur le sujet.

• Une forme à inventer

Surtout pas d'évaluation consignée dans un bulletin standardisé, avec cotation et pourcentage, plaide Marcelle. « Nous aurons à mettre au point un instrument d'évaluation mieux adapté et plus ouvert que maintenant, fondé sur la confiance dans le jugement de l'enseignant et formulé sous forme de commentaires. C'est le degré d'acquisition de la compétence qui sera mesuré et non celui de sous-objectifs parcellaires. »

« Comment en effet coter les traits de caractère d'une personnalité en évolution? », souligne Cristiane Thiffault.

• Des étapes à déterminer

On s'interroge aussi sur la fréquence de l'évaluation. Comme l'acquisition des compétences transversales s'étale sur l'ensemble du parcours scolaire, Claudine est d'avis qu'il importe de planifier un rythme convenable d'évaluation: par exemple, définir des temps forts, peu nombreux, pour dresser un portrait évolutif et significatif de chaque enfant. « La fin d'un cycle, et particulièrement la fin du primaire, seraient des occasions privilégiées de faire le point. »

« Et, dans ce but, enchaîne Johanne, nous aurons à raffiner notre maîtrise du processus de développement intégral de l'élève. Pour juger avec pertinence de l'état des aptitudes, des capacités et des habiletés d'un être qui évolue à son propre rythme, nous devrons aussi tenir compte de son potentiel de départ, du conditionnement de son histoire familiale et sociale. Chaque cas se révèle unique. »

• L'intérêt du portfolio

L'usage du portfolio est unanimement considéré comme la piste la plus intéressante à explorer, quoique l'expérimentation s'amorce à peine et que la formule ne soit pas encore « généralisable ». « En faisant le point avec l'enfant, affirme Danielle, il y a nécessité de laisser des traces tangibles de son évolution. Les possibilités qu'ouvre le portfolio paraissent prometteuses. » Julie rapporte en faire l'expérience régulièrement dans sa classe. Ainsi, chaque semaine, ses élèves écrivent en toute liberté dans un cahier prévu à cet usage. Par la suite, ils choisissent eux-mêmes les textes qu'ils pensent utiles de conserver.

• La participation des élèves

Marcelle décrit comment elle a fait en classe l'expérience, positive, d'amener ses élèves à participer à l'opération d'évaluation. « On peut leur faire confiance. Ils se révèlent des juges incorruptibles à l'égard de leur comportement. En précisant des seuils de réussite, on leur fournit des balises qui stimulent leur responsabilité à l'égard de leurs apprentissages. La justesse du jugement formulé par l'enfant est souvent étonnante. »

Selon Linda, c'est une aptitude précieuse pour l'enfant que d'apprendre à s'autoévaluer correctement et à juger les autres avec objectivité. On doit reconnaître à l'élève la responsabilité de s'évaluer lui-même en faisant un retour sur des attitudes très concrètes, tel le respect du tour de parole. « En faisant ainsi confiance au jugement de l'enfant, nous l'associons de façon constructive à une perception stimulante de son cheminement dans ses apprentissages. En m'inspirant de la théorie des intelligences multiples et en prenant appui sur les seuils de réussite, je crois avoir gagné mes élèves à se prendre plus facilement en main et à interagir de façon efficace. Dans le cadre de Défi-Mathématique, par exemple, j'ai déterminé des niveaux de compétence, novice, praticien et expert, ce qui favorise une entraide beaucoup mieux ciblée. »

Lyne raconte à ce sujet comment elle a pris l'habitude de privilégier des rencontres individuelles à intervalles réguliers, en faisant usage de questions ouvertes qui permettent à l'élève de nommer les étapes franchies. « Dans cette perspective, il est nécessaire que nous soyons en mesure de renouveler en profondeur notre gestion de classe et de mettre en oeuvre des stratégies adaptées. Il y a aussi place pour la coévaluation. Il ne faut pas sous-estimer la pertinence du jugement des pairs et l'heureux effet de leur intervention dans la démarche d'apprentissage de chacun. »

Julie a confié à des élèves qui éprouvaient des problèmes de comportement le soin de remplir eux-mêmes leur feuille de route. Leur jugement s'avère plus efficace que celui d'un regard extérieur, plus sévère aussi: « Mais, quand tu avais le dos tourné, j'ai fait telle idiotie... » Elle prend le temps ensuite de discuter avec l'élève à partir des résultats notés.

L'autoévaluation doit s'apprendre très tôt, conclut Danielle. « Nous pratiquons à la maternelle des formes d'objectivation dont les enfants sont très fiers. Avouons toutefois que préparer des activités variées et les outils nécessaires exige beaucoup de temps de notre part. »

5. Une pratique en voie de transformation

L'avènement des compétences transversales suppose une mise au point pédagogique préalable. Pour ne pas demeurer artificielle et insignifiante, l'acquisition de ces compétences doit se déployer dans des conditions plus riches et plus stimulantes que le cadre traditionnel de transmission magistrale de connaissances. Chacune y va d'un témoignage vivant et crédible.

– Linda: Dans le contexte du travail coopératif que j'ai instauré dans ma classe depuis quelques années, je peux repérer un grand nombre de compétences qui sont directement sollicitées, en particulier sur le plan social. Il importe que chaque élève comprenne et joue effectivement le rôle complémentaire qui lui est dévolu dans son équipe (lecteur, chercheur, rapporteur, etc.).
– Johanne: Je me sens fortement interpellée dans mes attitudes comme enseignante. Je dois préciser mes valeurs de référence, choisir une approche pédagogique cohérente et laisser une plus grande place à l'initiative et à l'activité de mes élèves.
– Lyne: Pour ma part, j'ai ainsi compris que les enseignants sont eux-mêmes placés en situation d'apprentissage continu, relié à leur référentiel pédagogique.
– Danielle: La participation des élèves à leur apprentissage nous conduit en classe maternelle à créer un environnement toujours très vivant et à faire appel à des ressources nouvelles: visites à la bibliothèque et au laboratoire d'informatique, recours au parrainage des élèves de sixième année, travaux de recherche, etc. Nous effectuons des retours sur ces activités pour que les enfants puissent prendre conscience de ce qu'ils ont vécu et mettre des mots sur leur expérience.
– Marcelle: J'intègre les TIC dans mon enseignement depuis une douzaine d'années. Selon mon expérience dans ce domaine, c'est l'introduction de l'ordinateur, alliée à une pédagogie par projets et par ateliers, qui aurait l'effet le plus percutant sur le développement des compétences transversales en général. À cause de cela, je me sens immédiatement à l'aise avec le tableau de ces onze compétences. L'introduction d'un conseil de coopération s'est aussi révélée un facteur déterminant à cet égard. J'en ai appliqué la formule par étape, avec pondération. Les résultats sont probants, à condition d'avoir le courage de persévérer à l'étape de mise au point.

– Julie : À l'école Les Cheminots, à Delson, j'ai eu la chance de participer à un projet de recherche portant sur l'influence qu'exerce un environnement stimulant sur la classe. De ce fait, j'ai bénéficié de conditions particulièrement favorables et d'un encouragement tangible de la direction. J'en ai profité pour travailler à la conception et à la production de matériel. Des projets de recherche mettant à profit les ressources d'Internet, une activité d'animation en lecture aboutissant à une représentation théâtrale, un bulletin de nouvelles du matin rédigé par les élèves, voilà autant d'exemples d'une pratique pédagogique qui fait appel à la participation de tous.
– Cristiane : Depuis quatre ans, mes élèves travaillent essentiellement en équipe et par projets. J'ai acquis la conviction profonde que l'enseignante prend trop de place en classe, que l'élève doit se sentir vraiment responsable de ses apprentissages et être en mesure de gérer lui-même son temps et ses travaux à faire à l'école. Dans ce but, j'ai travaillé à créer des contextes dans lesquels les tâches à accomplir sont rattachées le plus possible à la vraie vie. À titre d'exemple, un projet de rédaction d'un journal, qui remonte à quatre ans, est maintenant presque entièrement réalisé par les élèves à toutes les étapes : étude de marché, plan de financement, production, diffusion. Le lien entre les différentes matières s'établit d'une manière spontanée par les enfants eux-mêmes. « Tiens, le papillon est symétrique ! », remarque une fillette. Quand un transfert se fait, mes élèves disposent des « mots pour le dire ». Dans cette forme de pédagogie, c'est la personnalité entière de l'élève qui est prise en considération et qui entre en jeu.

6. Toute l'école dans la danse

Tirée de sa semi-clandestinité, l'innovation pédagogique a donc pignon sur rue non seulement dans la classe, mais dans toute l'école dont l'organisation et la vie doivent refléter les nouvelles préoccupations d'une mission éducative

Photo : Denis Garon

redéfinie. Les onze compétences transversales commandent, en toute logique, le rafraîchissement du projet éducatif de l'établissement, la mise au point d'un référentiel pédagogique assurant un minimum de cohérence dans l'action de l'équipe-école et l'élaboration d'un programme d'activités parascolaires au diapason.

Par les exemples qu'elles rapportent, nos interlocutrices montrent bien que plusieurs écoles n'ont pas attendu l'arrivée du règne des compétences transversales pour se mettre en mouvement. En voici quelques preuves.

– Le thème intégrateur du Moyen Âge a soulevé l'intérêt et l'initiative multiforme des élèves de l'école du Champ-Fleuri, à Prévost (Johanne)
– Grâce au projet PAIX, les élèves de l'école Bienville, à Montréal, participent à des ateliers d'initiation à la gestion pacifique des conflits. (Claudine)
– La mise sur pied d'un conseil d'élèves, ayant le mandat d'animer la vie de l'école de l'Étincelle, à Terrebonne, a permis à ses jeunes membres de s'initier à l'art de déléguer des responsabilités, de sonder l'opinion, d'exposer des projets, de contribuer à l'intensification du sentiment d'appartenance au groupe, etc. (Cristiane)
– Les heureuses retombées de la présence d'une classe régionale d'élèves handicapés par une déficience intellectuelle à l'école Marc-Aurèle-Fortin, à Laval, sur tous les élèves sont qu'ils deviennent conscients de la situation des personnes handicapées et qu'ils apprennent à les respecter, à leur venir en aide, à les aimer et à les protéger. Chaque classe parraine un élève. (Marcelle)
– Un salon de l'écriture tenu à l'école Sainte-Famille, à Granby, à l'intention des élèves de la maternelle à la sixième année, comportait une exposition de leurs écrits et des ateliers destinés aux parents. (Lyne)

7. L'inauguration d'un chantier considérable

Les enseignantes résistent toutefois à la tentation d'être euphoriques. Elles font sans cesse preuve d'un grand réalisme, bien que plusieurs d'entre elles aient fait leur entrée dans la profession depuis peu. Elles ont vite saisi que l'école idéale n'existe pas et n'existera jamais. Elles acceptent de relever le défi de travailler, avec l'ensemble de leurs collègues, à leur progression personnelle et à celle de l'établissement dont elles sont solidaires. Et, selon leur diagnostic, il y aurait encore beaucoup à faire pour apprivoiser les compétences transversales.

« Sur le plan personnel

C'est le développement de la formule du portfolio qui revient le plus souvent comme thème de consolidation ou d'amélioration souhaitées : son adaptation à une approche interdisciplinaire, son élargissement à toutes les matières, son exploration et son expérimentation. On mentionne aussi l'intégration des TIC, la cogestion des élèves, l'exploration du groupe multiâge, le suivi concerté d'une cohorte d'élèves, une meilleure contextualisation de l'apprentissage des mathématiques, etc.

« Sur le plan collectif

De ce point de vue, ce qui reste à faire semble colossal. Collectivement, une équipe-école devra sans doute mettre quelques années pour assurer l'épanouissement satisfaisant des onze compétences transversales à l'ensemble des élèves.

– Il nous faut, en premier lieu, bien saisir ce concept relativement neuf. Une voie possible serait de s'en tenir à quelques compétences à un cycle donné, d'expérimenter des modes possibles d'acquisition par les élèves et d'évaluer la démarche faite. (Linda)
– Encore faut-il pour cela trouver le temps de nous rencontrer ! Ce n'est guère évident pour le moment. (Danielle)
– Ne serait-il pas indiqué de partir du savoir et de l'expérience des enseignants ? La plupart ont développé personnellement un grand nombre de compétences transversales. Nous avons nous-mêmes à en témoigner, notamment en étant un exemple vivant de coopération entre nous. (Lyne)
– Il est vrai que le premier pas que nous avons à faire, c'est de nous assurer que nous maîtrisons nous-mêmes convenablement les compétences que nous entendons faire acquérir à nos élèves et, le cas échéant, de les parfaire pour notre propre compte. (Linda)
– Cependant, ce domaine n'est pas vraiment étranger aux enseignants. Dans l'enseignement traditionnel, nous en tenons compte sinon explicitement, du moins d'une manière plus ou moins implicite. Je crois donc que le mouvement peut surgir du sein de l'équipe enseignante. Des chefs de groupe ou des chefs d'équipe pourraient prendre l'initiative de nous entraîner, de nous motiver, de nous former. Il nous faut renoncer à un comportement de techniciens de programmes et modifier radicalement notre intervention professionnelle. Cette évolution requiert une puissante motivation qui ne peut venir que de l'intérieur. (Marcelle)
– J'abonde dans ce sens. Cette responsabilité de formation nous revient au premier chef comme équipe-école. Nous devons nous prendre en main, assumer collectivement cette transformation, nous donner des modes de fonctionnement cohérents et en

harmonie avec ce qu'exigent les compétences transversales. Entre pairs, avec l'aide d'enseignants-ressources, il est possible de faire un bon bout de chemin. (Linda)

- Néanmoins, le travail d'animation de la direction et des conseillers demeure indispensable. Une personne responsable et crédible, capable d'un certain recul, doit nous rassembler, nous mobiliser, nous aider à faire des retours réflexifs sur l'action. (Johanne)
- Notre autonomie professionnelle n'infirme en rien le leadership nécessaire de la direction et des conseillers pédagogiques. Nous avons à refondre en profondeur nos projets éducatifs. Établir un lien avec les parents s'impose aussi. Il faut les sensibiliser à cette nouvelle dimension, en particulier au sein des conseils d'établissement. (Lyne)
- Oui, les grands débats sur nos valeurs communes n'ont pas encore eu lieu. Les décisions relatives à des questions importantes comme le code de vie ou la place de la langue seconde sont souvent prises sous la pression du quotidien et en fonction de critères techniques d'organisation et de fonctionnement. Dans nos plans d'action annuels, découlant d'un projet éducatif revu et corrigé, nous serons en mesure de mieux incorporer la préoccupation des compétences transversales. (Linda)

Conclusion

Pour mettre en œuvre la réforme curriculaire, les enseignantes font preuve d'un sain réalisme. Elles acceptent la situation réelle de leur école comme point de départ solide de cette révolution. Elles souhaitent aussi disposer de toute l'information nécessaire à une vue d'ensemble de l'opération le plus rapidement possible. Il arrive que cette information soit diffusée au compte-gouttes. Des chefs d'établissement craignent de semer un vent de panique en révélant trop brusquement l'ampleur du pas à franchir. Les enseignantes disent ne pas avoir froid aux yeux et être capables de porter le poids d'une vision d'avenir qui se bâtira néanmoins au jour le jour, pas à pas.

Paul Francoeur est consultant en éducation et membres du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES : CLEF DE VOÛTE DE LA RÉFORME CURRICULAIRE

par Paul Francoeur

Avec l'introduction des compétences transversales, les écoles secondaires vont disposer d'un levier puissant de transformation pédagogique. Pourtant, la question de l'évaluation s'avère cruciale. C'est la conclusion marquante d'une table ronde qui rassemblait, le 30 mars 2000, huit enseignants et enseignantes du secondaire.

Enfin ! C'est l'exclamation inattendue qui ponctue chez ce groupe d'enseignants et d'enseignantes l'annonce d'une officialisation des compétences transversales. Selon eux, dans un parcours scolaire compartimenté, cette notion fournit un fil conducteur pouvant assurer l'unité du cheminement de l'élève. Composantes essentielles du Programme de formation de l'école québécoise, les onze compétences transversales devraient entraîner peu à peu les équipes enseignantes à travailler de façon plus solidaire et plus continue à la formation pleine et entière des jeunes en apprentissage.

Cependant, cette adhésion spontanée de leur part n'équivaut pas à donner un feu vert inconditionnel à l'ensemble de la réforme scolaire. L'orientation que préconise le ministère de l'Éducation suppose des modifications considérables dans le comportement professionnel des enseignants – et celles-ci sont encore loin d'être faites. Cependant, d'après les commentaires recueillis, le personnel enseignant peut relever ce défi considérable si certaines conditions sont remplies :

- respecter jusqu'au bout son autonomie professionnelle, ne pas le parachuter d'une manière inconsidérée dans le travail d'équipe à forte dose, tenir compte de son jugement critique quant aux modes d'application du Programme;
- éviter de lui imposer une approche pédagogique exclusive, théoriquement supérieure;
- avoir confiance en son intelligence, en son jugement pratique, en sa volonté de concourir au bien de l'élève et en sa capacité d'évolution et de développement professionnel;
- l'encadrer par un leadership inspiré d'une vision large, dans un courant de participation, de synergie et d'interdépendance;
- faire appel à la délibération collective et aux choix d'une équipe enseignante;
- accorder le temps nécessaire et les moyens proportionnés pour mener à bien l'opération d'intégration de nouvelles habitudes.

C'est donc un certain vent de fraîcheur que ces enseignants détectent au seuil d'une réforme qui suscite, par ailleurs, tant de points d'interrogation et qui soulève quelques craintes. S'ils évoquent sans complaisance la situation des écoles secondaires publiques et leur responsabilité à cet égard, ils affirment néanmoins les possibilités d'une mutation déjà amorcée à plusieurs endroits et dont ils comptent parmi les agents actifs.

Cela étant dit, reconnaissons que les membres de ce groupe – qui se situent sûrement parmi les forces vives de leur milieu – ne donnent pas l'impression de prétendre à une unanimité artificielle. Leurs positions respectives illustrent plutôt la riche diversité des points de vue complémentaires qui caractérisent les équipes enseignantes du secondaire. Aussi avons-nous choisi, dans la forme de ce compte rendu, de dégager le point de vue personnel, exprimé tour à tour par chacun et chacune, tout au long d'une discussion où les thèmes se sont emmêlés librement malgré la fermeté de l'animatrice.

Suzanne Cianfione ou les vicissitudes de l'avant-garde

Enseignante de français en première et en deuxième secondaire, Suzanne parle d'abondance de l'expérience qu'elle vit depuis trois ans à l'école Cavelier-de-La Salle, à LaSalle. À titre de responsable d'un programme d'enrichissement et d'interdisciplinarité (PEDI), elle a connu une aventure à la fois exaltante et traumatisante, à la fine pointe du développement pédagogique. Ce contact avec la réalité l'amène à mettre un bémol à l'enthousiasme de certains théoriciens et planificateurs de la réforme. L'appropriation du concept de compétences transversales et leur application correcte seraient loin d'être acquises d'une manière générale. La majorité des enseignants auront besoin d'approfondir une juste définition de ces compétences et de s'initier aux façons concrètes d'en favoriser l'acquisition chez les élèves.

De son expérience, elle déduit d'utiles conclusions pour l'action pratique. Selon elle, il ne saurait être question de rejeter en bloc les cours magistraux toujours dominants, ni les tâches intégratrices associées aux matières. On devrait travailler plutôt à créer un nouvel équilibre en introduisant d'une manière progressive le travail en projet dans une perspective interdisciplinaire. Il faudra beaucoup de temps avant d'arriver à harmoniser tous les objectifs et à initier les enseignants à la gestion du travail en projet. Il sera indispensable au début de leur proposer des exemples ou des modèles concrets d'intervention. Les enseignants, de tendances plutôt individualistes, auront aussi à s'apprivoiser au travail d'équipe, à mettre au point une trajectoire d'évolution qui s'inscrira de préférence dans un processus et dans un cheminement. On ne saurait toutefois forcer la main à qui que ce soit dans cette conversion professionnelle, car toute forme de coercition engendrera le sabotage.

Elle souligne le fait que l'élève – et non plus l'enseignant – constitue maintenant le pivot du programme. Soit l'élève considéré dans toutes ses dimensions, particulièrement

Photo : Denis Garon

SUZANNE CIANFRONE

l'élève en difficulté qui tire profit des stratégies du nouveau programme. L'enseignant doit donc lâcher prise en ce qui concerne la transmission des connaissances dont il est porteur. Finies les classes silencieuses, suspendues au verbe du magister. Maintenant, les élèves parlent et circulent dans la salle de cours.

Suzanne insiste sur l'importance d'un soutien explicite de la direction aux efforts d'innovation des enseignants qui accepteront de s'engager dans cette voie et d'expérimenter de nouvelles approches. Il faudra sans doute cohabiter pendant quelques années avec les diverses tendances que manifestent les enseignants, ce qui peut s'avérer délicat. Pourquoi ne pas regrouper ceux et celles qui veulent travailler ensemble ? Il serait impensable, par exemple, de contraindre certains enseignants, irrémédiablement individualistes, à faire l'exercice de la collégialité.

L'acquisition des compétences transversales étant fortement tributaire des disciplines, Suzanne constate qu'un effort de clarification s'imposera. Il ne s'agit évidemment pas de mesurer des habiletés et des capacités, mais d'en arriver à exprimer clairement un oui ou un non sur la capacité réelle de l'élève à exécuter une tâche précise dans le tableau des compétences.

Libérée de six heures d'enseignement en vue d'accompagner quelques collègues engagés dans un projet d'expérimentation et de recherche, Suzanne a donc vécu en précurseur pendant trois ans le parcours agité et exigeant d'une enseignante-ressource. Elle en tire des leçons précieuses pour la phase de généralisation qui s'amorce dans les écoles secondaires.

• Monique Roy-Saint-Laurent ou la troisième voie

Enseignante de mathématique en première secondaire à l'école Émilie-Gamelin, à La Prairie, Monique propose une sorte de compromis pour une mise en œuvre réaliste et réussie de l'acquisition des compétences transversales. Sans complexe, elle confesse qu'elle dispense toujours un enseignement de type magistral, avec une ouverture à une évolution possible dans son approche. Ce qui ne l'empêche nullement d'entretenir une relation harmonieuse avec ses élèves dont elle se sent très proche et un climat détendu dans sa classe où l'humour a droit de cité. Ses propos tendent donc à désigner une troisième voie possible entre le maintien d'un statu quo et l'application tous azimuts d'un brusque virage pédagogique.

Photo : Denis Garon

MONIQUE ROY

Elle brandit le tableau des onze compétences transversales. « Mais le voilà tout prêt, notre programme de formation continue ! Concédons que nous avons de grands progrès à faire dans les domaines de la communication et du développement personnel et social. Assurons-nous d'abord de maîtriser convenablement les compétences que nous aurons à faire acquérir à nos élèves. » La formation continue lui semble la voie royale du développement professionnel, à la condition que l'équipe enseignante en prenne l'initiative et la responsabilité et qu'elle soit l'affaire de tous les membres du personnel, y compris de la secrétaire et du concierge. Sans oublier la direction qui ne fait l'objet, de sa part, d'aucune attente particulière du point de vue pédagogique. « Ce sont avant tout des gestionnaires qui doivent faire du bon boulot dans ce domaine. »

Pour elle, les compétences transversales sont présentes à l'école depuis plusieurs années d'une manière officieuse. Ce qui est nouveau, c'est d'avoir à les mettre en oeuvre systématiquement. « Nous aurons à modifier notre approche et à remettre en question nos modes et nos objets d'évaluation. C'est nettement un PLUS qui nous est proposé... »

Monique est foncièrement réaliste : « Partons de la situation telle qu'elle est. » Elle a eu l'occasion de piloter un projet dans son école. L'initiative a été bien reçue, mais, au début, il lui a fallu structurer les tâches avec beaucoup de précision, à cause de la difficulté de ses collègues à s'approprier concrètement la démarche à faire. Elle croit que les personnes-ressources doivent soigner leur attitude à l'endroit des collègues, sensibles à toute forme subtile d'arrogance ou de suffisance. « Nous avons encore beaucoup à apprendre sur le chapitre des compétences personnelles et sociales. »

Pour l'évaluation des compétences, elle reconnaît que la tâche s'annonce ardue. Les enseignants ont commencé à formuler des commentaires au sujet de leurs élèves, mais des balises seront nécessaires. Il faudra aussi s'initier à la pratique du jugement collectif au sein d'une équipe de travail. « Il est courant d'entendre que ce n'est plus la matière que l'on évalue désormais, mais la personne. » L'avènement des compétences n'atténue en rien l'importance des connaissances à acquérir et dont il faudra fixer les seuils.

Monique favorise les rencontres individuelles avec ses élèves. Quatre fois par année, elle ménage à chaque élève un tête-à-tête au cours duquel elle lui dit simplement comment elle le perçoit, comment elle le voit évoluer dans les différents aspects de sa personnalité. Ces rencontres sont marquantes et appréciées des élèves.

Elle a travaillé pendant deux ans avec des groupes d'élèves en difficulté grave d'apprentissage, ce qui lui a fait prendre conscience de l'importance d'établir un lien affectif enseignant — élève stable. C'est pourquoi elle investit beaucoup d'espoir dans la possibilité qu'un noyau d'enseignants suive un groupe d'élèves pour la durée d'un cycle.

Elle conclut avec vigueur que « c'est dans l'école que la responsabilité doit s'exercer et que les ressources doivent être disponibles de façon immédiate. La commission scolaire se révèle une structure inadéquate dans ce mouvement de transformation qui exige de la proximité ».

• Normand Paris ou le vent dans les voiles

Homme de science, Normand enseigne la biologie en quatrième et en cinquième secondaire à l'école Joseph-François-Perrault, à Montréal. Cette spécialisation ne l'empêche nullement d'entretenir une vision multidimensionnelle de son engagement en tant qu'éducateur. Dans des propos souvent passionnés, il montre une indépendance d'esprit à l'endroit du système scolaire, tout en faisant preuve d'une solidarité lucide à l'égard de ses collègues. Son allégeance première va aux besoins des élèves qui lui sont confiés. Il s'inscrit résolument dans un courant d'innovation pédagogique qu'il explore avec rigueur et détermination.

Avec l'arrivée des compétences transversales, il note que l'enseignant, libéré du souci obsédant de couvrir un programme d'études fortement associé à un contenu de connaissances cataloguées, pourra, en toute légitimité, consacrer du temps à la formation de citoyens responsables.

Il se fait l'ardent défenseur d'une approche éducative qui tient compte de tous les élèves, sans privilégier indûment les plus forts et les mieux doués. Son ambition est d'engager à fond ses élèves dans de véritables activités d'apprentissage qui les obligent à accomplir des tâches complexes, à se placer en situation de déséquilibre cognitif, à se frotter aux exigences du travail d'équipe dans la réalisation de projets. Il observe que là où l'on applique ces mesures, le taux d'absentéisme régresse d'une manière

notable. Les garçons, en général, se sentent à l'aise dans l'action concrète.

Selon lui, les compétences transversales sonnent le glas des cours magistraux qui engendrent des chercheurs de bonnes réponses. « Nous sommes tous un produit de ce moule, et nous avons, d'instinct, tendance à le perpétuer. Cette forme d'enseignement encore dominante va de pair avec un individualisme qui s'enracine dans la conviction que le travail d'équipe est lourd, souvent pénible, toujours grand consommateur de temps. Il nous donne l'impression de faire du surplace. À première vue, c'est tellement plus simple, plus efficace de faire carrière en solo. »

Il est d'avis que les enseignants doivent se familiariser sans tarder avec un nouveau vocabulaire en vue d'accélérer les débats indispensables. « Nous pourrons ensuite nous poser les vraies questions et tenter d'y répondre collectivement, ouvrir nos portes de classe et travailler ensemble. »

Il est carrément partisan de confier à l'assemblée générale des enseignants le soin de déterminer les orientations collectives, de désigner les candidats aux fonctions de chefs d'équipe, de chefs de groupe et d'enseignants-ressources. Les collègues libérés auront des comptes à rendre aux autres.

Il se fait modeste en traitant de la question délicate de l'évaluation des compétences transversales. À l'heure actuelle, il expérimente la formule du portfolio comme solution de rechange à une forme d'évaluation désuète, qu'il se permet d'ailleurs de court-circuiter. Il convient qu'il s'agit là d'une véritable révolution dans la façon de procéder et que le dispositif n'est pas encore rodé. Il sera indispensable d'évaluer jusqu'à quel point les élèves ont acquis les compétences transversales en cultivant d'abord le réflexe de rétroaction chez les apprenants eux-mêmes. Il s'applique à doter les travaux de recherche de clefs de correction qui faciliteront l'autoévaluation. Pour l'instant, il avoue marcher sur des oeufs... Le portfolio électronique, utilisé dans un contexte de vraie vie, lui semble une piste prometteuse.

Photo : Denis Garon

NORMAND PARIS

• Stéphane Masson ou le droit à l'erreur

Stéphane enseigne les sciences en deuxième, en quatrième et en cinquième secondaire, à l'école Le Sommet, à Charlesbourg. Professeur dynamique et innovateur, il avoue profiter d'un contexte favorable grâce à la présence d'une direction avant-gardiste. « Par rapport à la réforme, notre directeur dispose au moins d'une année d'avance sur le chapitre de l'information, de l'appropriation et de la volonté de la mettre en œuvre. » Stéphane affirme sa foi dans l'exercice de la collégialité chez les enseignants, dans l'efficacité des échanges d'idées entre pairs, dans l'action concrète accomplie sur le terrain même. « Pourquoi ne pas nous accorder le droit à l'erreur, accepter de courir des risques en expérimentant de nouvelles pistes? La peur de manquer notre coup, de nous planter, paralyse souvent notre effort pour avancer. »

Selon lui, le cadre des compétences transversales est un bon canevas pour structurer les activités d'enseignement et d'apprentissage. Les programmes actuels ne sont guère conçus pour le travail en projet. « J'ai l'avantage de travailler avec des groupes enrichis, aussi ai-je pu expérimenter audacieusement de nouvelles avenues. En effet, le rythme d'apprentissage de ces élèves dégage une marge de manoeuvre pour les essais en nous libérant des contraintes de temps. »

À titre de professeur de sciences, il reconnaît que la réforme du curriculum force les enseignants à remettre en question leur pratique et que ce défi se révèle essoufflant

Photo : Denis Garon

STÉPHANE MASSON

pour ceux et celles qui tentent de le relever trop rapidement. « Pour ma part, j'ai exploré plusieurs pistes, tenté des essais et des expériences de toutes sortes. J'ai reçu des témoignages d'élèves qui m'ont réconforté. Même ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage me disent parfois qu'ils apprécient mes nouvelles méthodes, qu'elles retiennent leur intérêt. » Il a mis l'accent sur les compétences en communication et sur l'exploitation systématique des TIC.

Toute la démarche d'évaluation doit, selon lui, s'inscrire directement dans la perspective du progrès de l'élève. « Il appartient à l'élève de s'autocritiquer et de s'autoévaluer à partir d'objectifs qu'il s'est consciemment fixés au préalable. Les jugements que formulent d'autres élèves, à la faveur des travaux d'équipe, contribuent à l'éclairer utilement sur l'état de son développement sous divers aspects. »

Il juge indispensable que les compétences transversales figurent dans le projet éducatif de l'école et qu'un référentiel pédagogique assure un minimum de cohérence dans les pratiques sur divers plans, par exemple sur le plan méthodologique.

• Pierre Pouliot ou la fin de l'homogénéité

Pierre enseigne actuellement la géographie en troisième secondaire à la polyvalente La Baie, dans la ville du même nom. Il a d'abord consacré cinq années à l'enseignement de l'histoire en deuxième secondaire. Dans son approche pédagogique, il s'efforce de varier les stratégies. Il a eu l'occasion de collaborer à des travaux d'envergure nationale, ce qui lui donne une perspective large sur les questions liées à la réforme du curriculum et une information privilégiée relativement aux enjeux. C'est sans doute pourquoi il s'est exprimé avec sobriété tout au long de la discussion.

Dans son milieu, il est peu question de la réforme pour le moment. Toutefois, depuis quelques années, l'équipe-école a fait un effort notable en vue d'intégrer des TIC en classe et d'améliorer les méthodes de travail. Ce qui prépare directement la voie aux compétences transversales qui « nous recentrent sur l'objectif de former un citoyen conscient et ouvert, capable d'aller chercher l'information et de la décoder. Mais, pour y arriver, les enseignants devront se déprogrammer et devenir eux-mêmes compétents en compétences, leaders dans leur classe et coopérateurs. »

Son intervention la plus vigoureuse est dirigée contre la tendance à l'homogénéité dans la formation des groupes d'élèves et du danger qui en résulte de « former des très compétents, des compétents et des demi-compétents, sans parler des laissés-pour-compte ». Pierre soutient qu'il faut remettre en question la récupération par les écoles publiques d'une dynamique propre au système privé. Dans sa région, les écoles internationales et les écoles privées drainent déjà les meilleurs élèves. « En regroupant entre eux les élèves forts et en laissant à leur sort les moins doués,

Photo : Denis Garon

PIERRE POULIOT

nous ne rendons service ni aux uns ni aux autres. À la Baie, nous avons exigé que les groupes soient hétérogènes en 2000-2001. »

Le principal obstacle lié à l'acquisition des compétences repose, à son avis, sur la démarche d'évaluation. « Nous n'aurons plus à évaluer des connaissances, mais à mesurer le degré d'acquisition de compétences disciplinaires et transversales. Ce n'est pas évident. »

Préoccupé par la problématique des élèves en difficulté, il souligne combien ceux-ci ont maille à partir avec des objectifs liés aux connaissances. L'approche par compétences devrait favoriser leur démarche d'apprentissage.

• Luc De Gagné ou l'éclatement des structures

Enseignant de français en troisième et en quatrième secondaire, à l'école Rive-Nord, à Bois-des-Filion, Luc est manifestement porteur d'une vision progressive de l'éducation. Ses interventions, marquées au coin de la concision et de la pondération, n'en sont pas moins percutantes. Il se situe nettement, mais avec réalisme, dans la trajectoire de l'innovation pédagogique. Depuis plus de cinq ans, il a multiplié les occasions d'exploiter avec ses élèves les connaissances acquises en français en leur proposant une gamme d'activités stimulantes : exploitation de situations-problèmes, essai d'explication d'un phénomène mystérieux, conduite d'enquêtes policières, etc.

D'entrée de jeu, il se félicite du fait que l'officialisation des compétences transversales entraîne une reconnaissance de ce que nombre d'enseignants ont essayé de réaliser en stimulant la motivation de leurs élèves et en mettant l'accent sur le transfert des apprentissages. Il faudra aller plus loin cependant. « Dès que nous tentons de modifier notre approche pédagogique, nous nous heurtons à des problèmes presque insolubles d'organisation. Il est impératif de faire éclater la structure actuelle de l'école secondaire qui encourage le cloisonnement. Pour « décompartimenter » des disciplines, une intervention de la direction sera sans doute indispensable. Les enseignants devront aussi mieux maîtriser l'art de communiquer s'ils ne veulent pas demeurer confinés dans leurs matières respectives. » Le ton demeure suave, mais on voit bien que Luc ne fait pas exclusivement dans la dentelle.

Il souligne avec satisfaction que le projet éducatif est en cours de refonte, à l'école Rive-Nord, avec le concours de tous les partenaires : direction, enseignants, parents et élèves. Il devrait favoriser la prise en considération collective des compétences transversales et susciter un minimum d'uniformité dans la formation continue, ce qui fournirait ainsi une base commune et un même langage aux membres de l'équipe.

Au sujet de l'évaluation des compétences, ses interrogations sont nombreuses. Conviendrait-il de mesurer l'ensemble des compétences ou de s'en tenir à quelques-unes ? Faudrait-il plutôt s'attaquer au processus ? Est-ce que le portfolio est vraiment la solution miracle ? Poser ces questions, c'est un peu y répondre.

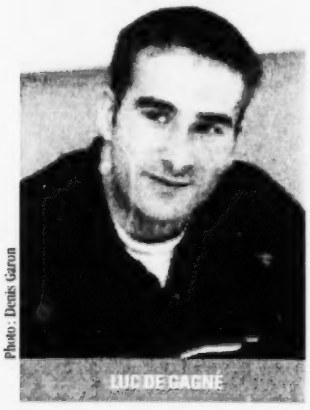

Photo : Denis Garon

LUC DE GAGNÉ

• Daniel Champagne ou les grandes manoeuvres

Enseignant de géographie en première et en deuxième secondaire à l'école de Rochebelle, à Sainte-Foy, Daniel prend rarement la parole. On voit qu'une longue pratique de l'enseignement l'a rendu économe de ce point de vue et plutôt soucieux d'un usage modéré du verbe. Pourtant, il intervient à point nommé, après une longue écoute, et son propos est direct, pertinent et souvent frappant.

Selon lui, bien des écoles auraient précédé la réforme du curriculum en amorçant des projets transdisciplinaires. « Avec le Programme de formation de l'école québécoise, et notamment avec les compétences transversales, nous disposons d'un éclairage qui nous faisait défaut. Nous marchions souvent à tâtons. » Néanmoins, il rapporte avec enthousiasme une activité interdisciplinaire d'envergure faite à son école au premier cycle et qui a mis en interrelation la géographie et les arts : il s'agissait d'un travail long sur les différents pays du monde, y compris la fabrication d'un poster représentant un personnage typique. De même, en cinquième secondaire, un projet transdisciplinaire mobilise toutes les matières depuis trois ans autour de l'objectif général d'apprendre aux élèves à faire la distinction entre les faits et les opinions. Ces projets ont exigé une entente préalable sur la définition des concepts. La réaction des professeurs est très positive; ils ont trouvé l'expérience extraordinaire malgré des réticences au départ.

Photo : Denis Garon

DANIEL CHAMPAGNE

Il s'inscrit en faux contre un mouvement que soutiennent des parents en vue de créer des ghettos d'élèves doués au sein de l'école publique. Les compétences transversales se développeront mieux dans des groupes hétérogènes qui reproduisent les conditions de la vraie vie et qui permettent d'en arriver à un équilibre dans le jeu de la coopération, en mettant en interaction les plus forts et les plus faibles. Chacun y trouve son compte finalement.

Au sujet de l'évaluation des compétences, il se déclare fort embêté. « Je ne sais trop qu'en penser. En tout cas, ça ne sera pas facile. L'idée du portfolio me paraît bonne, mais elle ne règle pas toute la question. Est-ce que nous devons nécessairement procéder à une évaluation des compétences transversales qui forment la base même de la réforme ? Je l'ignore, surtout quand je me reporte à l'expérience vécue au collégial à ce sujet. »

En terminant, il suggère que soit décrétée, dans tout le Québec, la tenue d'une journée pédagogique nationale sur le thème de la réforme du curriculum. Il croit que l'importance de l'enjeu justifie cet événement qui sensibiliserait toute la population au mouvement de fond que l'école publique est en train d'effectuer.

• Jacqueline Jobin ou l'exil dans un gymnase

Professeure d'éducation physique en deuxième, en quatrième et en cinquième secondaire à l'école Félix-Leclerc, à Repentigny, Jacqueline n'en demeure pas moins fortement solidaire des préoccupations professionnelles de ses collègues dont elle s'efforce de demeurer proche. Elle se demande cependant s'il y a vraiment un couloir qui relie le gymnase au reste de l'établissement, étant donné l'isolement dans lequel sont confinés en général les professeurs d'éducation physique. On observe en effet très peu de communication systématique avec l'ensemble du personnel enseignant. En ce qui a trait aux compétences transversales, elle s'interroge sur la façon dont on pourrait incorporer l'éducation physique dans un mouvement souhaitable de transformation et de décloisonnement.

Elle observe qu'une insécurité règne chez les enseignants, pas tellement en ce qui a trait au matériel didactique, mais plutôt quant au changement des façons de faire. « Ils auront besoin d'information, de soutien, d'élan, et la direction d'école, les conseillers pédagogiques et la direction générale de la commission scolaire doivent s'engager à les fournir. »

Pour sa part, elle a déjà commencé à se soucier de l'acquisition des compétences transversales. Elle en donne pour exemple une expérience vécue avec des élèves inscrits à un cours à option d'éducation physique. Elle leur a proposé de préparer et de donner un cours de volley-ball. Un peu craintif au

départ, le groupe a néanmoins pris très au sérieux la préparation du cours et a produit un document qui comportait des photographies. L'expérience s'est révélée heureuse pour tous, et particulièrement gratifiante pour les élèves qui l'ont menée.

Elle partage l'inquiétude de ses collègues au sujet de la démarche d'évaluation des compétences. Elle se réjouit cependant que l'élève soit jugé désormais en fonction de lui-même, de son potentiel, de ses acquis, plutôt que d'être comparé à un groupe ou en fonction d'une norme moyenne extérieure.

JACQUELINE JOBIN

Photo : Denis Garon

Les enseignants, maîtres du sort de la réforme

La réaction de l'ensemble des enseignants du Québec – et particulièrement de ceux du secondaire – demeure la grande inconnue dans le cadre général de la mise en œuvre de la réforme du curriculum. Leur attitude réglera le sort de l'école publique québécoise pour les prochains dix ans. De l'échantillon des huit professeurs qui ont participé à la table ronde du 30 mars 2000, se dégagent quelques tendances.

- L'accueil des compétences transversales est en général positif. Il appartient désormais aux enseignants de s'entendre sur une perception commune de ce concept et de le traduire avec créativité dans une démarche soutenue d'apprentissage.
- La théorie socioconstructiviste, proposée comme cadre d'acquisition des compétences transversales, est reçue avec une certaine réserve. On en reconnaît la valeur du point de vue épistémologique, mais on accepte mal qu'elle envahisse tout le champ de l'intervention pédagogique. L'enseignement magistral et certains apports du behaviorisme peuvent contribuer à conserver un équilibre dans le faisceau des approches qu'exploite l'enseignant.
- L'organisation par cycles, propice au suivi des compétences transversales, sera faisable à la condition d'y aller progressivement et de laisser un minimum indispensable d'autonomie à ceux et celles qui s'initient au travail d'équipe.
- L'accent mis sur les compétences – d'aucuns parlent de fixation – est acceptable dans la mesure où il se concilie avec le maintien d'un riche contenu de connaissances. C'est grâce aux disciplines que pourront se développer ces capacités et ces habiletés.
- Il revient aux équipes enseignantes de prendre l'initiative de mettre en oeuvre la réforme : fixer le rythme réaliste de progression, planifier la formation continue nécessaire, désigner les collègues qui assumeront les rôles d'enseignants-ressources, participer à la mise à jour d'un projet éducatif qui incorporera la préoccupation des compétences transversales.
- On attend des directions d'école qu'elles s'emploient à assouplir le cadre d'organisation ou qu'elles le réclament des instances et qu'elles exercent un leadership axé sur la participation, la synergie et l'interdépendance.

L'impression ressentie à la fin de la rencontre est donc nettement favorable à la réussite à long terme de la réforme engagée en éducation et dont le souci de développer des compétences transversales constitue un aspect déterminant. À la condition d'y mettre du temps. « C'est pourquoi il faut commencer sans tarder, y compris au deuxième cycle du secondaire », conclut Jacqueline Jobin.

Paul Francoeur est consultant en éducation et membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

ENTRER DANS LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

UNE HISTOIRE VÉCUE

par Geneviève St-Maurice

Étant enseignante dans une des écoles qui ont mis à l'essai le Programme de formation de l'école québécoise en 1999-2000, *Vie pédagogique* m'a demandé de témoigner de mon expérience. Voici donc mon histoire.

Dès réception du Programme de formation de l'école québécoise du ministère de l'Éducation, j'ai regardé ce qu'il contenait. J'ai découvert alors le Programme des programmes. Tout de suite, cette partie a attiré mon attention et m'a plu.

Le Programme de formation se compose du Programme des programmes et des programmes disciplinaires.

Le Programme des programmes comprend deux volets : les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie.

Je crois qu'il faut d'abord prendre en considération le Programme des programmes. C'est ce dernier qui nous permet de changer ou d'améliorer nos interventions , notre pratique pédagogique dans la classe. Les domaines d'expérience de vie nous donnent la première prise sur l'apprentissage, ils sont le moteur de l'action. Il s'agit de thèmes, de contextes qui permettent d'élaborer un projet et d'amener l'élève à se mettre lui-même en projet, à être actif dans ses apprentissages. À partir des domaines d'expérience de vie, nous créons une situation réelle dans laquelle peuvent se développer toutes les compétences transversales.

Une fois mis en contact avec les nouveaux programmes, c'est donc le Programme des programmes qu'il faut s'approprier tout particulièrement.

Il est certain que, comme enseignante ou enseignant, nous pensons au contenu disciplinaire. Le premier réflexe de la plupart d'entre nous sera d'aller voir de ce côté. Une fois les enseignants rassurés à ce propos, ils pourront facilement s'adapter au nouveau contenu. Il faut poursuivre avec le comment. C'est le Programme des programmes qui y mène. C'est là que le virage s'effectue. Il faut y mettre beaucoup d'énergie afin que la philosophie des nouveaux programmes permette de changer des pratiques pour que l'élève soit au cœur de ces dernières et y soit une entité active.

Une fois ma réflexion amorcée, j'ai aimé regarder ma façon de travailler pour y chercher ce qui se rattachait déjà aux nouveaux programmes et ce que je pouvais changer, modifier. C'est tout un travail ! Je voyais ainsi mes bons coups, mes moins bons et je me suis dit qu'il fallait me lancer pour essayer de rendre l'élève plus actif dans son travail. Ce n'est pas toujours facile puisque je suis, comme bien d'autres, habituée d'organiser les choses, de tout prendre en main. Maintenant, il faut lâcher prise, partager ce pouvoir avec les élèves. Bien que je ne sois qu'en 2e année, ils m'ont prouvé qu'ils en sont tout à fait capables ! Il faut leur faire confiance.

Photo : Denis Garon

Le Programme des programmes me permet d'enseigner large, de voir l'enfant non seulement comme un élève, mais aussi comme un être entier qui doit développer toutes les facettes de sa personnalité, de son être. Dans cette optique, on ne peut passer à côté de la transdisciplinarité, du projet, puisque l'élève doit accomplir des tâches signifiantes, motivantes, dans lesquelles il s'engage à fond et par lesquelles il sollicite les ressources de son milieu (famille, amis, connaissances, etc.).

Qu'est-ce que ça change à ma pratique pédagogique ?

Si l'on tient compte du développement complet de l'enfant, du rôle actif qu'il doit jouer dans l'apprentissage de toutes les compétences que nous devons l'aider à développer, il m'est apparu évident que ma pratique pédagogique devait continuer d'évoluer et que l'évaluation devait être remise en cause. Si l'on pense à l'approche traditionnelle, l'enseignante était la personne qui savait, qui donnait, qui corrigeait. Maintenant, c'est elle qui guide l'enfant vers l'acquisition de compétences.

L'approche par compétences amène l'élève à être actif, à participer davantage. Cette approche conduit au projet. Il faut cependant faire preuve de prudence car le projet ne conduit pas nécessairement à l'approche par compétences. En effet, si on décide, si on dirige, si on choisit pour les élèves, si on les évalue à des périodes fixes ou si on évalue seulement le produit fini, on ne travaille pas dans l'esprit des nouveaux programmes.

Cependant, si on travaille les compétences transversales, on ne peut rester dans un modèle où les élèves reçoivent les connaissances et les emmagasinent. Comme le dit si bien Suzanne Francoeur-Bellavance, « l'exercice d'une compétence est un projet ». Pour développer les compétences, l'élève doit être l'acteur principal de ses apprentissages.

Le projet permet ainsi d'intégrer des tâches et des disciplines. La démarche du projet faisant appel au rappel des connaissances antérieures et au questionnement sur le « Qu'est-ce que je veux savoir ? », l'élève se met naturellement en action pour réaliser le projet qu'il a en tête.

Photo : Denis Garon

Lorsqu'il élabore un projet, l'élève doit cerner son intérêt et décider de ce qu'il désire entreprendre. Il devra aussi trouver les moyens pour accomplir la tâche qu'il se fixe (trouver ce qu'il veut, où il peut le trouver, comment aller le chercher, etc.) et effectuer les apprentissages qu'il cherche à faire grâce au projet. Nous devrons l'aider, ainsi que ses amis, à utiliser des méthodes efficaces de travail et à exploiter les TIC comme des moyens de trouver de l'information ou de présenter son produit. C'est à l'intérieur du projet qu'il pourra exploiter l'information relative au sujet choisi, faire des choix, udre des problèmes, exercer sa pensée critique et mettre en œuvre sa pensée créatrice pour trouver des nouvelles façons de faire. Pour arriver à terminer son travail, il se rendra vite compte qu'il a beaucoup à retirer de la coopération. En travaillant avec d'autres, il apprendra des stratégies pour optimiser le climat nécessaire au travail en coopération et les techniques efficaces pour accomplir une tâche. Il confrontera ses idées avec celles des autres et développera son identité dans le travail en groupe. Tout au long du projet, il aura à évaluer son travail pour déterminer ce qui va bien, ce qui est difficile et savoir pourquoi, pour voir comment il avance et ce qu'il doit modifier, pour poser des questions qui permettent à ses amis et à l'enseignant de l'aider à réfléchir et à trouver des solutions. Finalement, il décidera de quelle façon il désire communiquer le résultat de son travail : présentation matérielle, ressources nécessaires (humaines et matérielles), public visé, séquence d'actions nécessaires pour terminer son projet à temps.

J'aimerais dire, avant de passer à autre chose, qu'il est essentiel que l'élève soit actif dans sa démarche d'apprentissage et que ça vienne de lui. Mais je crois aussi que l'enseignante peut lui proposer des mini-projets, des situations dans lesquelles les élèves acquerront et développeront des compétences. Je crois qu'on peut également être actif et compléter les idées de l'élève.

Finalement, on remarque que tout au long du projet, l'élève développe les compétences transversales décrites dans le nouveau programme. Il en est d'ailleurs de même pour ma propre démarche que je partage avec vous aujourd'hui.

Sur quoi réfléchir ?

Comme les nouveaux programmes m'amènent à changer ma pratique pédagogique, des questions se présentent à mon esprit. Plusieurs éléments sont à réajuster.

Nous pensons maintenant en fonction de cycles. L'organisation scolaire devra se définir autrement. Quelle formule sera retenue ? On nous propose de suivre nos élèves tout le long du cycle. C'est une possibilité, mais il faut réfléchir aussi aux autres modèles qui s'offrent à nous. Pourquoi deux enseignantes ne seraient-elles pas responsables, à l'intérieur d'un cycle, d'un groupe d'élèves du cycle ? Des projets pourraient démarrer, à l'intérieur d'un cycle, avec le cycle au complet et ensuite, les élèves, ayant choisi le projet qui leur convient, pourraient se regrouper selon leurs centres d'intérêt ainsi que leurs goûts etc. Il pourrait aussi y avoir place pour des regroupements à l'intérieur du cycle, à partir des difficultés qu'éprouvent les élèves ainsi que des « cliniques » ponctuelles leur permettant d'aller chercher de l'aide rapidement sur des contenus disciplinaires ou des compétences à développer. La réflexion ne fait que commencer, mais il est important de nous ouvrir à toutes les possibilités que les nouveaux programmes nous offrent et de faire preuve de créativité.

Autre point sur lequel une réflexion s'impose : l'évaluation. Les pratiques doivent changer, puisque l'évaluation doit se faire en cours de cycle. L'enfant a deux ans pour progresser dans ce dernier. Il faut donc réfléchir à la façon de s'y prendre. L'évaluation doit aller de pair avec l'implantation des nouveaux programmes. Comme l'approche entraîne un autre type de démarche évaluative, les deux doivent se faire

simultanément. Ce que j'ai trouvé difficile, cette année, a été de changer mes façons de faire en n'ayant que très peu de moyens, de suggestions à ma disposition. Il aurait fallu que les programmes et l'évaluation soient prêts au même moment pour que les changements chez l'un trouvent écho chez l'autre. Nous avons réfléchi, pensé à ce dont nous avons besoin, mais, comme le temps est toujours un facteur important, nous n'avons pas réussi à tout faire cette année.

Pour évaluer en cours d'apprentissage, il nous faut développer une nouvelle expertise, soit regarder la progression de l'élève tout au long du cycle, par rapport à des compétences données, s'habituer à questionner l'élève sur le comment et le pourquoi pour qu'il puisse faire le point et voir le portfolio comme un instrument très intéressant d'évaluation du cheminement de l'élève pendant un cycle. Le portfolio nous permet de développer la capacité chez l'élève de réfléchir sur son travail, de connaître le comment et le pourquoi, de cerner les défis à relever et d'évaluer ses progrès, etc. Je crois que cet instrument deviendra rapidement un incontournable dans les nouvelles pratiques évaluatives et qu'il nous faudra en savoir encore plus à ce sujet.

Nous devons évaluer les compétences transversales et disciplinaires. Pour les compétences disciplinaires, la réflexion porte surtout sur le comment faire. Il faudra, bien sûr, intégrer les compétences disciplinaires à l'intérieur du projet, et l'évaluation devra se faire pendant que l'élève travaille. Nous devons réfléchir à la façon de déterminer clairement où en est l'élève dans l'acquisition de chaque compétence. Pour les compétences transversales, cela se complique. Il est difficile actuellement de les évaluer à ma satisfaction, car je ne peux que me servir de mon jugement et de ce qui est écrit dans les nouveaux programmes, tout en étant rigoureuse. Nous aurons besoin de définitions plus précises; elles pourraient l'être en fonction de comportements ou d'échelles descriptives.

Pour ce qui est du bilan de fin de cycle, nous avons besoin d'aide pour le dresser. Beaucoup d'éléments des programmes étant à travailler, le temps, encore une fois, nous a empêché de créer des tâches intégratrices ou des situations d'apprentissage rigoureuses qui sont dans l'esprit des programmes.

Photo: Denis Garon

Je crois aussi qu'il faudra préparer différentes grilles d'observation pour être en mesure de suivre régulièrement le développement des compétences chez l'élève. Il sera important de bien préciser les comportements à observer pour situer l'évolution de l'élève .

Nous devrons aussi mettre au point des instruments pour que l'élève puisse s'autoévaluer tout au long de sa démarche et juger de la valeur de son travail.

Deux autres points nécessitent une réflexion particulière: l'intégration des TIC et l'intégration des matières à l'intérieur d'un projet.

Les TIC doivent être de plus en plus présentes dans les projets de l'élève. Il les utilisera pour chercher de l'information, faire un travail, correspondre avec d'autres classes du Québec ou d'ailleurs, etc. Les possibilités étant très nombreuses, il faut utiliser les technologies le plus possible puisqu'elles feront de plus en plus partie intégrante de la vie des élèves. Si nous nous en servons nous-mêmes (logiciels, outils de recherche, Internet, etc.) leur utilité ira de soi pour l'élève.

L'intégration des matières doit aussi être présente à notre esprit, car le projet, qui nous permet de développer si bien les compétences, nous offre une porte d'entrée tout à fait particulière à cet égard. À partir des projets réalisés avec les élèves, nous devons cerner de quelle façon nous touchons les différentes compétences transversales et disciplinaires au fil du temps. Nous devons donc, comme professionnelles, lier le tout et voir les possibilités de développer à l'intérieur d'un projet, les compétences transversales, disciplinaires présentes dans le Programme de formation.

Il s'avère de plus en plus difficile de présenter aux élèves un horaire fermé: 9h15 math; 10h30: français; etc. Il est préférable de faire un menu ouvert pour une journée ou pour la semaine.

Enfin, il y a lieu de réfléchir sur l'utilisation du matériel didactique. Si nous laissons une plus grande place aux élèves, si nous intégrons les matières, le matériel didactique ne répondra pas nécessairement à nos besoins. Certains manuels contiendront sans doute des tâches intégratrices. Au début, ces tâches pourront être aidantes, mais je crois que plus nous avancerons et serons à l'aise avec le nouveau programme, plus nous pourrons nous passer du matériel. Nous aurons sans doute longtemps besoin d'une banque de textes destinés à un cycle mais peut-être qu'à la longue nous trouverons d'autres façons de faire. Bon nombre de solutions peuvent être envisagées. Il est impossible de les voir toutes pour le moment; il faut prendre le temps de nous familiariser avec ces nouveautés. Mais qui sait si, un jour, une maison d'édition n'aura pas la bonne idée de mettre, sur Internet, une banque de textes par cycles, par thèmes avec des références (adresses Internet, livres, personnes-ressources, etc.) et de fixer un prix pour un abonnement à l'école pour y avoir accès?

L'avenir appartient aux gens ouverts...

Qu'est-ce que ça change dans mes relations avec mes collègues et dans la vie de l'école?

Le Programme de formation nous oblige, comme membres d'une équipe, à nous parler davantage et, surtout, à ouvrir les équipes de travail en fonction du cycle. En effet, de plus en plus, nous avons à discuter des compétences à travailler, de ce à quoi nous nous attendons dans le cycle relativement au développement des compétences et de l'organisation scolaire. Les discussions s'élargissent encore davantage quant aux sujets à aborder: comment expliquer aux parents les nouveaux programmes? Comment rendre le parcours de l'élève le plus clair possible? Comment travailler l'outil de communication aux parents? Comment penser l'organisation scolaire?

En ce qui a trait au contenu, le programme oblige l'équipe à re-situer les compétences disciplinaires à l'intérieur d'un cycle. Pour les

domaines d'expérience de vie, nous pouvons échanger des idées sur nos façons de voir et de faire. Pour les compétences transversales, nous discutons de la façon de les développer, de bien les camper. Nous parlons aussi de la façon de les évaluer.

Finalement, je crois que le rôle de la direction est extrêmement important dans la vaste entreprise qu'est la mise en œuvre des nouveaux programmes. Une direction soutenante, positive, ouverte, mais aussi structurée, permettra à chacun de s'y intéresser et de se sentir important comme agent de changement.

Et la vie de l'école?

Comme on le dit si bien, les compétences transversales se retrouvent dans toutes les sphères de la vie de l'élève. On peut remarquer l'influence qu'exerce le développement des compétences sur la vie de l'école. Que l'on parle des récréations, du climat de la classe ou de l'école, du projet éducatif, les élèves s'y engagent davantage, car, dans leur vie de tous les jours, à l'école et à la maison, nous les aurons aidés à développer des comportements et des habiletés qui se transfèrent constamment. Pensez, entre autres, à la résolution de conflits dans la cour d'école ou dans la classe. L'enseignante n'est plus celle qui règle les conflits et qui en montre les conséquences, mais bien celle qui incite les élèves à utiliser leurs compétences pour le faire eux-mêmes. Plus le temps avancera, plus nous pourrons aider les élèves à développer les différentes compétences, et plus ceux-ci les utiliseront facilement.

De quelle façon les nouveaux programmes m'ont-ils changée?

La fin de l'année approchant, je me suis demandée pourquoi j'éprouvais un sentiment différent de celui qui m'habitait à la fin des classes l'an dernier. De vieux réflexes me tenaillaient: ai-je vu mon programme? Comment vais-je évaluer? Où suis-je rendue? Et ma consœur? Pendant deux jours, je me suis interrogée sur ce qui n'allait pas pour me rendre compte finalement que mon rôle a changé. Je ne peux pas comparer les compétences de mes élèves en me disant par exemple, «Dans le matériel, où es-tu rendue?», mais plutôt en me demandant ce qu'ils ont appris, comment ils s'y sont pris, comment ils progressent dans toutes les compétences autant transversales que disciplinaires? En fin de compte, voici ce qui m'est venu: «J'ai travaillé avec mes élèves, je les ai accompagnés». Pour moi, ces phrases résument mon année d'expérimentation: mon rôle a changé, je suis, fort heureusement, encore très utile, mais d'une autre façon. Je suis avec mes élèves celle qui les accompagne, celle qui les guide dans leur projet d'apprendre, celle qui voit leur potentiel et les soutient dans le développement des compétences qui feront de chacun d'eux un être complet, entier, en harmonie avec lui-même et les autres et capable de bâtir un monde à venir. Et je me rends compte aussi que je les connais mieux que les élèves des années précédentes, parce que je travaille davantage avec tout ce qu'ils et elles sont.

Eh oui! je me dis que je fais, bien humblement, partie de celles et de ceux qui peuvent changer le monde!

Geneviève St-Maurice enseigne en 2e année à l'école des Petits-Cheminots à la Commission scolaire des Navigateurs.

Photo: Denis Garon

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES : UNE PRÉOCCUPATION PRÉSENTE DANS DES PRATIQUES ACTUELLES

par Luce Brossard

Nous l'avons souvent répété, quel que soit le changement de façons d'agir proposé, personne ne part de zéro. Aussi, la première action à faire est d'examiner sa pratique pédagogique actuelle pour voir si certains aspects vont dans le sens souhaité. L'arrivée du Programme des programmes avec ses compétences transversales et ses domaines d'expérience de vie incitera certainement les équipes-écoles à jeter un regard sur ce qu'elles font déjà afin d'y trouver des points d'appui. Elles chercheront sans doute aussi des modèles pour se donner une représentation de la pratique attendue et pour s'en inspirer, un modèle n'étant pas une recette à appliquer telle quelle.

Nous avons souvent présenté dans nos pages des exemples de pratiques pédagogiques dans lesquelles les compétences transversales étaient prises en considération. Qu'on pense aux aires d'interaction du programme d'éducation internationale, à des projets particuliers menés avec des élèves en difficulté d'apprentissage, aux expériences de la voie technologique, aux projets éducatifs des écoles innovatrices, à la voie artistique et au projet d'intégration des sciences et de l'informatique de la polyvalente de Buckingham[1].

Dans ces cas, il s'agissait de réalisations d'envergure touchant un grand nombre d'élèves, mais il existe aussi des enseignants et des enseignantes qui, dans leur classe, ont une pratique pédagogique qui témoigne de leur intérêt pour les compétences transversales, ou encore des petites équipes qui expérimentent des approches différentes.

Nous décrivons donc dans cet article six expériences vécues au primaire et au secondaire qui vont de la pratique d'une enseignante dans sa classe à celle de toute une équipe-école.

Nous remarquons que la plupart des expériences présentées dans des numéros antérieurs ou dans le présent numéro de *Vie pédagogique* tournent autour d'une pédagogie du projet, ce qui pourrait amener les lecteurs et les lectrices à penser que l'approche par compétences et la pédagogie du projet sont synonymes. Ce n'est pas le cas. Cependant, il faut bien reconnaître que le projet permet de donner un sens à l'apprentissage, de préciser une finalité, de mettre les élèves en action dans des tâches complexes et diversifiées, de leur donner une certaine maîtrise de leur démarche, de leur faire résoudre des problèmes, de les amener à recourir à un grand nombre de ressources, à faire preuve de jugement et à exploiter leur créativité. De plus il n'empêche nullement de mettre en œuvre des approches diverses : l'apprentissage coopératif pour susciter des interactions entre les élèves et leur apprendre à travailler ensemble; l'enseignement explicite des stratégies pour leur donner plus de prise sur leur apprentissage et en améliorer l'efficacité; la construction plus systématique de certains concepts pour s'assurer qu'ils sont bien ancrés.

D'aucuns associent la pédagogie du projet à une pédagogie de la découverte dans laquelle l'élève, laissé à lui-même, n'apprend que ce qui lui plaît et n'acquiert pas les compétences disciplinaires et transversales prescrites dans les programmes d'études. Les expériences que nous vous présentons de même que celles que nous vous avons déjà présentées dans des numéros précédents sont loin de cette dérive, les enseignants et les enseignantes étant bien conscients que les compétences ne peuvent s'acquérir à vide et que les contenus sur lesquels les élèves auront à travailler ne sauraient être autres que ceux qui sont décrits dans les programmes d'études.

UN COUP DE VOILE SUR LES COMPÉTENCES : AVEC UNE JEUNE ENSEIGNANTE QUI SAIT NAVIGUER À VUE

En septembre 1999, Mélanie Deschênes a embarqué les dix-huit élèves de sa classe multiprogramme (cinq enfants de maternelle, six élèves de 1re année et sept de 2e année) sur le bateau de la réussite et, ensemble, ils ont vogué, de projet en projet, sur les eaux fascinantes de l'apprentissage.

Jeune enseignante à statut précaire à la Commission scolaire de Charlevoix, Mélanie a choisi l'image du bateau pour motiver ses élèves et les engager, sur un mode coopératif, dans leurs apprentissages, parce qu'elle trouve que cette métaphore colle à leur milieu. En effet, située en haut de la côte, la petite école de 42 élèves où elle enseigne en compagnie de deux autres enseignantes offre une vue imprenable sur le Saint-Laurent. De plus, venant d'une famille de marins, elle avait déjà des idées sur la façon d'encourager ses élèves à faire partie de l'équipage de ce bateau de la réussite dont elle serait le capitaine, y compris celle d'inviter son oncle, capitaine de bateau, à venir parler à ses élèves du fonctionnement d'un bateau, des attentes à l'égard de l'équipage et des compétences exigées du capitaine.

Les élèves ont vite établi le lien avec la classe et compris que même si Mélanie était leur capitaine, eux, membres de l'équipage, devaient faire leur possible pour l'aider. Ils ont donc décidé de monter à bord de ce bateau et d'y jouer un rôle actif. Le pari de Mélanie était gagné. Elle voulait en effet que tous les élèves sentent qu'ils formaient une classe et que chacun avait une contribution à apporter.

Elle savait bien qu'il lui fallait dès le début installer une culture de l'entraide et de la coopération afin qu'elle puisse jouer de la façon la plus efficace possible son rôle. C'est pourquoi, dès le début de l'année, elle a placé ses élèves en équipes spontanées, petits et plus grands mêlés, et elle les a fait participer à l'organisation de la classe. Ayant su assez tard qu'elle aurait ce poste, elle n'avait pas pu se préparer, aussi a-t-elle jugé, pour le groupe, que la meilleure chose à faire en entrant était de prendre le temps de se connaître et de s'organiser.

Les compétences de l'ordre de la communication ont donc été abondamment sollicitées au début, puisque chacun a dû à apporter une photo et se présenter. Les questions de Mélanie ont alors jailli : Pourquoi as-tu choisi cette photo? Comment as-tu fait pour la trouver? etc. Si bien que les élèves n'ont pas pu s'empêcher de lui faire remarquer qu'elle n'arrêtait pas de leur demander pourquoi, comment. Ils l'appelaient même madame Pourquoi. Elle leur a expliqué qu'ils allaient tout au long de l'année travailler beaucoup à partir de questions, les siennes et les leurs,

MÉLANIE DESCHÊNES

Photo : Denis Lamon

puisqu'elle n'utilisait pas de matériel didactique particulier et qu'elle engageait ses élèves dans des projets divers, courts et longs, suscités par des besoins d'apprentissage précis, de thèmes proposés par elle-même mais le plus souvent par des questions venant d'eux.

Quelques exemples de projets

Il est assez difficile d'imaginer comment on peut engager des enfants de maternelle, ainsi que des élèves de 1re et de 2e année dans un projet commun et faire en sorte que chacun y trouve son compte. Audacieuse, Mélanie relève le défi. Au début de l'année, elle a demandé aux élèves de 2e année comment ils pourraient aider les élèves de 1re à apprendre à lire. L'un deux a alors suggéré d'écrire et d'afficher le nom de chaque objet qui se trouve dans la classe. Ensuite, devant l'abondance de mots, un autre a pensé qu'en utilisant le nom des amis et les mots affichés, les élèves de 2e année pourraient composer des phrases que ceux de 1re apprendraient le soir et illustreraient. Les auteurs des phrases les signaient et découvraient ainsi ce qu'est un auteur. Chaque semaine, cinq phrases étaient choisies que les enfants de maternelle devaient à leur tour illustrer, mais après avoir négocié pour se les répartir. Tous les élèves ont donc eu un rôle à jouer dans cette activité d'apprentissage.

Un projet naît parfois de la nécessité d'approfondir une notion. Constatant que les élèves n'appliquaient pas la règle du m devant les lettre b et p, Mélanie a rédigé une histoire sur la police bp qu'elle a racontée aux élèves. Ils l'ont trouvée très drôle et ont pensé qu'ils pourraient faire quelque chose avec cette histoire. Ah oui ! Mais quoi? Après être allés à la bibliothèque voir quelles sortes de livres s'y trouvaient, ils ont voté de façon très démocratique pour la création d'une bande dessinée au cours de laquelle ils ont fait des apprentissages en écriture puisqu'ils ont eu à respecter des consignes dans le choix des mots à inscrire dans les bulles, mais aussi en mathématiques, quand il leur a fallu placer les images sur le carton prévu à cet effet. Les élèves ont eu un vrai problème à résoudre pour répartir les images. Le résultat de leur travail a été présenté aux autres classes et un retour a été fait sur les stratégies de communication utilisées. Issu d'un besoin précis, ce projet a été court mais très réussi.

La confection de l'agenda a demandé beaucoup plus de temps. Les élèves de Mélanie n'avaient pas d'agenda comme les autres élèves de l'école. Lorsque Mélanie avait des messages à envoyer aux parents, elle les écrivait sur des feuilles détachées et il arrivait que certains élèves perdaient ces feuilles. Comme il y a des élèves de la même famille dans les diverses classes, certains ont fait remarquer à Mélanie que s'ils avaient un agenda comme leur frère ou leur sœur, elle pourrait y mettre les messages aux parents. Alors, ils ont décidé de commander des agendas pour leur classe. Mais à qui? Ils ont donc examiné les agendas de leurs frères et sœurs et vu qu'il y avait un éditeur. Ils ont alors décidé de téléphoner à des maisons d'édition. Mais encore fallait-il trouver les numéros de téléphone dans les gros annuaires de Montréal. La connaissance de l'ordre alphabétique s'est révélée bien utile. Les numéros trouvés, il fallait décider quoi dire à l'interlocuteur, comment se présenter, comment s'adresser à lui, le tutoyer ou le vouvoyer. Bref, il a fallu préparer une communication, puis choisir un porte-parole pour l'équipe. Grande déception, il était trop tard dans l'année pour faire imprimer de nouveaux agendas. Qu'à cela ne tienne, les élèves, déterminés à en avoir un, vont en confectionner un eux-mêmes. Suivent l'examen de divers modèles d'agendas, la visite d'un parent qui vient expliquer la façon dont il utilise le sien et affirmer qu'il ne peut plus s'en passer, la répartition des dix-huit élèves en équipe (en s'assurant qu'il y a au moins un élève de chaque groupe dans l'équipe), l'étude des éléments qui constituent un agenda, les éléments d'apprentissage du français et des mathématiques utiles, etc. La motivation se maintenait chez les plus grands, mais elle allait en diminuant chez les petits de la maternelle qui, eux, n'effectuaient pas l'apprentissage précis de différentes matières. Aussi, Mélanie, qui depuis novembre jouissait de l'aide d'une technicienne pour dix cours par semaine, a examiné avec elle ce que pourraient faire les petits. Ils sont devenus responsables des icônes illustrant la température, icônes qu'ils ajoutaient lorsqu'une page était terminée. Finalement, les élèves ont pu disposer d'un bel agenda pour les quatre derniers mois de l'année scolaire.

Toujours en projet ?

Non, bien sûr ! Il y a des activités qui rythment le cours de la semaine comme la lecture avec un jumeau, le tableau d'humeur où les élèves qui le veulent expriment ce qu'ils ressentent, les rencontres de l'équipage pour régler des conflits ou mettre certaines choses au point. Il y a aussi les moments réservés aux cours donnés par les spécialistes. Puis, les élèves de 2e année ont sept heures par semaine de mathématiques données par l'enseignante de la classe de 3e et de 4e année.

Il reste que la plus grande partie du travail se fait au cours de projets qui, comme on l'a vu, permettent d'exploiter diverses ressources : bibliothèque, laboratoire d'informatique, parents, etc. et auxquels se greffent de nombreuses activités d'apprentissage.

Et l'évaluation ?

On voit bien que toutes les compétences transversales sont sollicitées et développées dans l'action, mais sont-elles évaluées? Mélanie, qui a participé à l'expérimentation d'une approche de développement et d'évaluation des compétences proposée par François Lasnier, évalue les compétences en cours d'apprentissage. Elle détermine avec les élèves ce qui sera évalué pendant une semaine précise. Elle observe et prend des notes. Elle garde des traces de ses observations dans le dossier informatisé de chaque élève.

De plus, elle expérimente le portfolio. Cette année, il a pris la forme d'un dossier de présentation plus que d'un dossier d'apprentissage, mais Mélanie compte bien aller plus loin dans l'utilisation de cet instrument d'évaluation. À cela s'ajoute l'autoévaluation des élèves pendant le projet et à la fin de celui-ci. Ces derniers se donnent alors des défis personnels à relever. Les élèves de 2e année, déjà habiles à jeter un regard sur leurs apprentissages, tiennent un journal de bord hebdomadaire. Enfin, Mélanie organise également des activités d'évaluation en classe.

Photo : Denis Garon

Une enseignante aux multiples compétences

Pour décider de travailler de cette façon il faut être animé de solides convictions pédagogiques mais aussi posséder un certain savoir-faire. Au sortir de ses études Mélanie, qui n'avait pas de contrat de travail, a reçu des élèves en difficulté en enseignement individuel. Elle se souvient que ces élèves disaient que c'était plat à l'école, qu'ils restaient assis sans bouger pendant des heures. Elle s'est promis alors de rendre ses futurs élèves actifs. Puis, comme elle les recevait de façon individuelle, elle a cherché à savoir ce qui se passait dans leur tête, ce qui les empêchait d'apprendre. Cette question qui la préoccupait l'a amenée à lire des ouvrages sur la psychologie cognitive, sur l'enseignement stratégique et sur divers courants pédagogiques.

Enfin, lorsqu'elle a eu des expériences de travail plus longues que des suppléances, elle a été placée dans des conditions qui l'ont amenée à créer des situations d'apprentissage inédites, à partir des élèves qu'elle avait et de la situation dans laquelle elle se trouvait. Que faire en effet lorsqu'on doit enseigner l'anglais, la musique, l'éducation physique aux 25 élèves d'une petite école, toutes classes confondues, ou le français aux enfants de maternelle, aux élèves de 1re et de 2e année, ou donner des services d'orthopédagogie aux élèves de toutes les classes du primaire de différentes écoles ? Mieux vaut avoir confiance en soi, être créatif et ne pas se fier à du matériel didactique tout fait. Mieux vaut aussi s'occuper de son développement professionnel. Mélanie a acquis des connaissances en apprentissage coopératif, en gestion mentale, en enseignement stratégique, en pédagogie du projet par ses lectures d'abord, puis par quelques sessions de formation. L'an dernier, à titre de personne-ressource, elle a participé à l'implantation de la réforme dans sa commission scolaire. Lorsque nous l'avons rencontrée en mai dernier, elle savait qu'elle ne resterait pas dans sa petite école, l'enseignante qu'elle remplaçait étant de retour, et qu'elle n'aurait probablement pas de contrat pour cette année, l'effectif scolaire étant en baisse dans sa commission scolaire. Cependant, elle ne perd pas espoir et elle se sent prête à relever, dans l'esprit de la réforme, tout nouveau défi qui se présentera.

1. Voir notamment le dossier sur les compétences paru dans le numéro 112, septembre-octobre 1999, p. 26- 41; le dossier intitulé « Mettre en place un projet éducatif pédagogique et moderne », numéro 104, septembre-octobre 1997, p. 31-39.

EN RECHERCHE

Photo : Denis Garon

GHISLAINE DUCHESNE

Photo : Denis Garon

NATHALIE LONGPRÉ

La réforme du curriculum n'atteindra le secondaire qu'en septembre 2003, ce qui n'empêche nullement les enseignants et les enseignantes de prendre les devants et de s'y préparer. C'est ce qu'ont fait, il y a deux ans, Ghislaine Duchesne et Nathalie Longpré, alors qu'elles étaient toutes deux enseignantes de français à la polyvalente La Magdeleine de La Prairie, en s'engageant dans un travail de recherche qui les a menées à l'obtention d'une maîtrise en enseignement de l'Université de Sherbrooke. Les mémoires qu'elles ont rédigés portent sur l'élaboration d'une situation pédagogique pour l'acquisition de compétences transversales dans l'enseignement du français au secondaire.

Pourquoi entreprendre un tel travail ?

D'abord, par simple curiosité intellectuelle. Les premiers éléments d'information sur les compétences transversales commençaient à circuler, notamment ceux que contient le document rédigé par la Commission des programmes d'études, *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*. Plus elles entendaient parler des compétences transversales, plus Ghislaine et Nathalie sentaient le besoin de clarifier certains concepts, plus particulièrement ceux de compétences et de transfert.

Ensuite, pour déterminer ce que ces compétences transversales allaient changer dans leur pratique. Il était en effet impossible que le Programme des programmes, l'élément le plus neuf de la réforme du curriculum, d'application obligatoire pour tous les enseignants, n'ait pas d'effets importants sur leur pratique pédagogique.

Enfin, pour tenter de trouver des solutions aux difficultés de leurs élèves. Elles constataient d'année en année que les élèves n'utilisaient pas les connaissances apprises au cours des années antérieures soit parce que les examens passés, ils les avaient oubliées, soit parce qu'ils ne savaient pas quand les appliquer. Quoi qu'il en soit, le transfert des connaissances n'avait pas lieu et elles devaient enseigner à nouveau des notions qui auraient dû être acquises. Ghislaine et Nathalie se sont dit que la réponse à l'incapacité des élèves à effectuer le transfert des connaissances se trouvait peut-être dans les compétences transversales et qu'il valait la peine qu'elles s'y intéressent. D'autant plus que les élèves de 4e et de 5e secondaire ont souvent des emplois à temps partiel pour lesquels les compétences transversales non seulement constituent un atout, mais aussi leur font voir que l'école n'est pas complètement détachée de la vie.

Elles ont donc lu la plupart des écrits disponibles sur le sujet et au fur et à mesure qu'elles avançaient dans leurs lectures, elles devenaient de plus en plus convaincues que les compétences transversales devraient être contextualisées dans les contenus des disciplines. C'est pourquoi leur travail de recherche a porté sur l'ancrage des compétences transversales dans les contenus disciplinaires.

Élaboration d'un scénario d'apprentissage

Elles se sont en effet demandé comment procéder pour élaborer une situation pédagogique en tenant

compte des compétences transversales. Elles ont construit un modèle pour lequel elles retiennent d'abord une compétence transversale et cherchent ensuite quels contenus de leur programme sont les plus propices au développement de cette compétence, pour enfin créer une situation pédagogique. Cependant, pour faire ressortir davantage l'idée de transversalité, c'est-à-dire l'idée que les compétences transversales pourraient s'actualiser dans diverses disciplines, elles ont également cherché des contenus dans une autre discipline que la leur pour élaborer une situation d'apprentissage servant aux deux disciplines.

Pour illustrer leur démarche, prenons la situation imaginée par Ghislaine qui met en cause le français, puisque les élèves doivent écrire un texte de type argumentatif, et l'enseignement moral, le texte devant porter sur un enjeu moral. La compétence transversale retenue est d'ordre intellectuel puisqu'il s'agit de chercher et traiter de l'information provenant de sources variées. Souvenons-nous que Ghislaine et Nathalie ont travaillé à partir des programmes d'études actuels qui ne sont pas formulés par compétences ainsi qu'avec des énoncés de compétences transversales qui n'étaient pas libellés dans leur version définitive. Dans la dernière version du Programme des programmes, la compétence transversale en question s'énonce ainsi « Exploiter l'information ». Cela ne change rien cependant à la valeur de l'étude effectuée ni à l'intérêt du scénario proposé, lequel comprend toute une démarche qui permet à l'élève de donner un sens à son travail, de choisir judicieusement son sujet de recherche en s'interrogeant sur ce qu'il sait du texte argumentatif, du défi moral ainsi que de la collecte et du traitement de l'information et de procéder avec méthode à l'exploitation de l'information sur le sujet retenu et à la rédaction de son texte. Au terme du travail, un questionnaire permet à l'élève de faire un retour sur sa démarche en jetant un regard autant sur les compétences disciplinaires que sur les compétences transversales mises en œuvre et en précisant la valeur de cette démarche appliquée à différents domaines d'expérience de vie.

Le scénario élaboré comprend un guide du maître et un cahier de l'élève. Ghislaine l'a en partie expérimenté avec ses élèves qui ont fait des recherches sur les organismes génétiquement modifiés. Nathalie et elle-même se proposent de l'expérimenter avec la collaboration d'un collègue qui enseigne une autre matière cette année dans leur nouvelle école parce que Nathalie enseigne maintenant au Collège Notre-Dame, à Montréal, et Ghislaine, à l'école secondaire Louis-Cyr, à Napierville.

Des enseignantes d'expérience

Il importe de dire que ce ne sera pas la première fois que ces deux enseignantes mettront leurs élèves dans des situations d'apprentissage qui les obligent à mobiliser divers types de compétences. Elles ont déjà réalisé des projets avec eux, par exemple, le récital de poésie décrit par Ghislaine dans un article paru dans *Vie pédagogique* (no 101, novembre-décembre 1996, p. 4) ou encore des activités intégratrices en lecture. De plus, elles font travailler leurs élèves en coopération. C'est de cette façon que, par exemple, les élèves de Nathalie ont pu étudier l'époque romantique dans l'histoire de la littérature. De plus, elles ont toujours amené leurs élèves à effectuer une réflexion sur leur démarche parce qu'elles se souciaient du transfert des apprentissages. Elles ont ainsi l'impression d'avoir de tout temps eu une préoccupation pour des compétences qu'on dit maintenant transversales, mais sans les nommer de façon claire ni les évaluer, bien sûr.

D'ailleurs, l'évaluation ne fait pas partie des scénarios qu'elles ont élaborés et, s'il ne leur semble pas trop difficile de juger des compétences intellectuelles et méthodologiques, elles considèrent qu'elles auront beaucoup plus de mal à évaluer les compétences d'ordre personnel et social, quoique lorsque les élèves travaillent en coopération, ils ont à effectuer une autoévaluation du travail qu'ils ont fait ensemble autant sur le plan de la méthode utilisée que de la participation de chacun. Comme elles le disent elles-mêmes, elles en sont à leur début et la réflexion sur l'évaluation reste à faire.

Ghislaine et Nathalie constatent cependant que, pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui conviennent à l'acquisition des compétences, il faudra des classes plus ouvertes et une organisation scolaire plus favorable aux allées et venues des élèves, ne serait-ce que pour aller à la bibliothèque. De plus, un véritable accès à des sources variées d'information sera nécessaire. Elles espèrent donc que tous les décideurs soient pleinement conscients des enjeux pédagogiques sous-jacents à la mise en œuvre de la réforme.

DÈS LA 1re ANNÉE

Photo : Denis Gamel

« En 1re année, on commence lentement », affirme France Lacroix, enseignante à l'école des Hautbois à Saint-Colomban (Commission scolaire de la Rivière-du-Nord). C'est pourquoi le premier projet dans lequel elle engage ses élèves a pour objet d'instaurer un climat dans la classe. Il s'intitule « Comment on vit dans la classe. » Elle veut que ses élèves s'y sentent bien, qu'ils y soient acceptés et valorisés. Ce premier projet permet donc d'établir des règles de vie en classe et un conseil de coopération.

Les élèves apprennent d'entrée de jeu à accepter les autres comme ils sont et à ne pas rire de ceux et celles qui font des erreurs. De plus, les premiers pas au conseil de coopération s'effectuent avec la mise en lumière des aspects positifs de la vie de la classe, c'est-à-dire qu'au cours du premier mois France privilégie les « Je félicite… », puis les « Je veux parler de… ». Les « Je critique… » viendront plus tard. Tout au long de l'année, elle amène ses élèves à énoncer des messages clairs au conseil de coopération, du type « Je n'aime pas ça quand tu… ».

On voit tout de suite poindre un intérêt particulier pour les compétences d'ordre personnel et social ainsi que pour celles de l'ordre de la communication. D'ailleurs, l'organisation et l'aménagement de la classe de France visent à susciter la coopération entre les élèves et à les amener à organiser leur travail, tout comme les projets visent l'acquisition de compétences intellectuelles ainsi que de l'ordre de la communication.

Une organisation et un aménagement qui ont des buts précis

Lorsqu'une nouvelle classe a été ouverte dans son école, France Lacroix a demandé à son directeur d'y faire transporter ses pupitres et de les remplacer par des tables,

qu'elle juge plus propices au travail coopératif. Depuis, presque toutes les classes de l'école ont des tables plutôt que des pupitres. Les élèves sont quatre par table. Ils n'ont pas de places assignées; ils doivent négocier entre eux pour décider s'ils vont garder tout le temps la même ou s'ils vont changer d'endroit et selon quel principe. En étant quatre à la même table, ils apprennent à se comporter correctement avec les autres, notamment à ne pas occuper tout l'espace et à garder leurs pieds à la bonne place.

De plus, ils doivent partager le matériel, car il a été décidé, avec l'accord des parents, que ce dernier serait commun à tous les élèves. Cela n'a pas été facile à accepter pour les parents qui aiment bien acheter le matériel scolaire de leur enfant. Cependant, ils ont bien compris les raisons avancées par les enseignantes — celles de 1re et de 2e année font de même — et ils contribuent financièrement (25 $ par enfant) à l'achat du matériel. Les élèves ont donc appris à négocier parce que les conditions en place favorisaient la coopération. En effet, que font-ils lorsque les quatre veulent le crayon rouge en même temps? Il faut bien se parler et trouver un mode de fonctionnement qui convient à tous. France affirme qu'après la première étape la question est réglée: les élèves s'échangent le matériel et l'utilisent à tour de rôle.

Si l'aménagement facilite le travail coopératif, il n'en reste pas moins que les petits doivent apprendre à travailler en équipe. « *Pour eux, remarque France, au début, le travail d'équipe, c'est d'être assis l'un à côté de l'autre et chacun fait son travail sur sa feuille.* » Il faut les amener à contribuer à une tâche tout comme à s'organiser et à utiliser le temps qui leur est imparti de façon productive. Le tableau de programmation, sur lequel sont inscrites des activités obligatoires ou facultatives, indique le travail à faire. Mais si les enfants utilisent les périodes libres pour jouer, ils risquent de ne pas avoir terminé leur travail le vendredi. Dur apprentissage de l'organisation de son temps parfois!

Le choix des activités influe également sur les compétences que l'enseignante souhaite faire acquérir à ses élèves. Ainsi, France a décidé de conserver la causerie du lundi matin que les enfants de la maternelle connaissent bien. Les élèves font un retour sur leur fin de semaine et tous ont quelque chose à dire. C'est une bonne occasion pour apprendre à communiquer oralement. Puis il y a les projets…

Photo: Denis Garon

Des projets qui mobilisent diverses compétences

Les élèves de France Lacroix participent à quatre projets importants par année. Le premier, on l'a vu, touchait la vie de la classe. Le deuxième portait sur le calendrier. Pour le réaliser, les élèves ont dû utiliser l'ordinateur. France en a trois dans sa classe. Elle amène également ses élèves au laboratoire d'informatique où, là encore, ils doivent coopérer parce que, placés deux à deux, ils doivent à tour de rôle écrire ou donner de l'information. Même si bon nombre d'élèves savent déjà utiliser l'ordinateur, ils ont encore beaucoup à apprendre pour être autonomes. L'enseignante est constamment sollicitée au début de l'année; aussi essaie-t-elle d'avoir l'aide des plus grands pour accompagner les petits.

Au moment de notre visite, les élèves s'apprêtaient à commencer un projet sur la ferme. Comme tous les projets ont pour but de répondre à une question, celui-ci doit permettre de dire comment on vit à la ferme. Il commence, bien sûr, par une mise en situation: Mme Santerre vient d'acheter une ferme et elle a besoin d'aide pour organiser ses bâtiments et ses pâturages. Elle se pose toutes sortes de questions: par exemple, les chevaux peuvent-ils vivre à côté des poules? Les élèves explorent ensuite leurs connaissances. Que savent-ils déjà sur la vie à la ferme? Il leur faut chercher de l'information, la traiter et prendre des décisions, car le but du projet est de réaliser une maquette de la ferme et, par la suite, de la présenter aux élèves des autres classes qui viendront les visiter. On voit bien que des compétences intellectuelles et méthodologiques sont nécessaires ici, de même que des compétences personnelles et sociales ainsi que de l'ordre de la communication. Raconté de cette façon, tout a l'air facile, mais on se doute bien que chercher de l'information pour des petits de 1re année, ce n'est pas si simple et qu'ils ont besoin de beaucoup de soutien.

Pour chacun des projets, les élèves ont un carnet de bord dans lequel ils peuvent inscrire les éléments d'information trouvés. Ce carnet contient également des activités à effectuer pour atteindre leur but de même que quelques indices d'évaluation portant surtout sur l'organisation du travail et la coopération (respect du droit de parole et des idées des autres, tâches effectuées dans le temps prévu, etc.). Les élèves sont aussi invités à relever leurs points forts et à indiquer ceux qui sont à améliorer.

Ces projets ont été bâtis en collaboration avec Micheline-Joanne Durand, conseillère pédagogique dans une commission scolaire voisine. Avant, France travaillait surtout par thème dans sa classe. Au moment où sa conseillère pédagogique, Nathalie Côté, lui a proposé de suivre une formation avec Micheline-Joanne, France en était à chercher quelque chose de plus. Elle était prête pour le travail par projet. Elle sert maintenant de

Photo: Denis Garon

personne-ressource auprès de ses collègues qui souhaitent travailler de la même façon.

Une équipe en évolution

France revient souvent sur le fait qu'elle fait partie d'une équipe dynamique qui évolue sans cesse. L'apprentissage coopératif est mis en œuvre partout dans l'école. Bon nombre de ses collègues travaillent par projet. Une d'entre elles suit actuellement une formation sur le portfolio et joue, elle aussi, le rôle de personne-ressource auprès de ses collègues. France affirme qu'elles ont le goût d'essayer de le mettre en œuvre dès septembre. Elle constate qu'elle avait déjà cette préoccupation de garder des traces des progrès de ses élèves puisqu'elle conservait des petits travaux effectués au début de l'année pour les montrer aux jeunes à la fin de celle-ci afin qu'ils puissent voir le chemin parcouru. *« Cette journée-là, ils ont des ailes »*, affirme-t-elle, tant ils sont surpris et contents de voir la différence. Le prochain pas à faire concerne donc l'évaluation, qu'il faudra rendre cohérente parce que le bulletin actuel ne convient pas tout à fait. De plus, il faudra s'attarder de façon plus systématique à l'observation des compétences transversales, lesquelles — France en est convaincue — sont développées dans les projets.

La réforme arrive, mais, compte tenu du chemin parcouru, elle n'inquiète pas France et ses collègues du 1er cycle, qui se posent déjà des questions sur la façon dont elles vont s'organiser. En effet, elles font de l'intégration des matières depuis longtemps, elles préparent elles-mêmes leur matériel parce qu'elles n'ont pas de manuel de base ni de cahier d'exercices, elles maîtrisent la gestion de classe et l'apprentissage coopératif, elles intègrent l'ordinateur à leur enseignement, mènent des projets et travaillent en équipe.

Reste à acquérir plus d'aisance dans le travail, pour construire des projets encore plus ouverts ou issus des questions des élèves, et à ajuster l'évaluation à l'approche par compétences. France a tout à fait raison de considérer que son équipe-école a une longueur d'avance sur d'autres et d'envisager sereinement la prochaine année.

UN GROUPE DE PRÉCURSEURS

Dans une école secondaire d'environ 1500 élèves, une équipe de sept enseignants et enseignantes (voir la liste dans l'encadré) mènent une expérience de travail par projets interdisciplinaires avec près d'une centaine d'élèves regroupés en trois classes : une de 1re, une de 2e et une autre de 3e. L'aventure a commencé il y a quatre ans lorsque la direction de l'école secondaire Cavelier-de-LaSalle (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys) a demandé à Suzanne Cianflone de réfléchir sur le type d'enrichissement qui pourrait être offert aux élèves des groupes forts, les cours de latin qu'on leur donnait jusqu'alors ne semblant guère les stimuler. On était en avril 1997 et le projet devait commencer au mois de septembre de la même année. Est alors ressortie l'idée de mettre en oeuvre un programme d'enrichissement et d'interdisciplinarité (PEDI) qui occuperait quatre cours par cycle de neuf jours. Comme il ne s'agit pas d'un programme à option, ces quatre cours sont prélevés sur le temps alloué au français, aux sciences de la nature, aux sciences humaines et aux arts.

> **Personnes rencontrées**
>
> **Suzanne Cianflone**, professeure de français et responsable du projet PEDI
>
> **Bruno Desbois**, professeur de sciences
>
> **Julie Larivière**, professeure de géographie
>
> **Claude Malenfant**, professeur de sciences
>
> **Mark Normand**, professeur de sciences
>
> **Catherine Thomassin**, professeure de géographie et d'histoire
>
> **Sophie Turbide**, professeure d'histoire et de géographie

Un programme en construction

La première année a été plutôt exploratoire. Claude Malenfant, Julie Larivière et Suzanne Cianflone ont commencé à travailler avec des élèves de 1re secondaire en leur proposant des tâches intégratrices et des travaux interdisciplinaires. L'équipe était à la recherche de ce qu'elle pourrait offrir de particulier à ces élèves.

Puis, au cours de la deuxième année d'expérimentation, les élèves de 1re sont passés en 2e et l'équipe s'est agrandie. Sophie Turbide et Mark Normand se sont joints à leurs collègues. Il est devenu plus clair pour les membres de l'équipe qu'ils souhaitaient mettre de plus en plus l'accent sur l'interdisciplinarité et sur le travail coopératif. Ils ont commencé à monter des projets qui, selon eux, n'étaient pas parfaits, mais ils se sont ajustés et, surtout, ils se sont beaucoup remis en question de sorte que, la troisième année, ils ont décidé de privilégier une approche par projets qui étaient, le plus possible, interdisciplinaires.

Deux nouveaux membres se sont ajoutés à l'équipe la troisième année. Ils sont maintenant sept. Ce sont tous des volontaires qui espèrent d'ailleurs que d'autres

Photo : Denis Garon

CLAUDE MARCHAND, JULIE LARIVIÈRE, SUZANNE CIANFLONE, MARK NORMAND, SOPHIE TURBIDE, CATHERINE THOMASSIN ET BRUNO DESBOIS

collègues viendront se joindre à eux.

Quelle sorte de projets ?

L'année dernière, les élèves de chaque classe ont réalisé quatre projets. Il est impossible de les décrire tous. Voici tout de même quelques exemples. En 2e secondaire, les élèves se sont engagés dans un projet fort exigeant sur le Moyen Âge qui touchait les programmes de français, d'histoire et d'informatique. Ils devaient construire une maquette (elle était en styromousse et assez impressionnante, paraît-il) représentant les quatre groupes sociaux existant à l'époque : seigneurs, chevaliers, paysans et serfs en action au cours d'une journée particulière. Chaque groupe devait être en train d'effectuer les tâches qui lui étaient habituellement dévolues. Les élèves avaient été répartis au hasard dans l'un des quatre groupes. Pour être en mesure de présenter leur personnage et de jouer leur rôle, ils ont dû faire des recherches à la bibliothèque municipale et dans Internet, ils ont lu sur le Moyen Âge, vu un film et, à la fin du projet, ils sont même allés prendre un repas médiéval. Après tout ce travail, les élèves ont parfaitement compris que l'image idyllique du Moyen Âge présentée dans certains films est totalement fausse et que la réalité était beaucoup moins rose...

En 3e secondaire, les élèves ont préparé et tenu un débat — lequel est au programme de français — sur les énergies renouvelables. Ils devaient expliquer en quoi la forme d'énergie renouvelable qu'ils avaient retenue était la plus valable et par le fait même quelles étaient les lacunes des autres. Ils devaient aussi être prêts à interroger leurs camarades sur les choix qu'ils avaient faits. Le débat a eu, semble-t-il, beaucoup de succès, mais les élèves n'étaient pas satisfaits de

leurs arguments et ils voulaient poursuivre leur recherche pour en trouver d'autres. Ils avaient pris la question très au sérieux.

L'équipe des sept a acquis avec le temps beaucoup d'habileté à préparer des projets et à guider les élèves dans la réalisation de ceux-ci, mais au début, elle a connu quelques ratés, rappellent Mark et Sophie, qui se souviennent du premier projet de recherche sur les minéraux dans lequel ils avaient laissé un peu trop la bride sur le cou aux élèves. Ils se sont vite rendu compte qu'il fallait aider les élèves à se donner des méthodes de travail efficaces.

Et les compétences transversales dans tout cela ?

L'équipe du PEDI est certaine que les compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que celles de la communication sont acquises par les élèves au cours de la réalisation des projets qu'elle leur présente parce que les élèves sont placés dans des situations où ils doivent les mobiliser. Ils ont à chaque fois à exploiter de l'information, à résoudre des problèmes, à faire preuve de jugement critique et de créativité, à travailler efficacement avec les autres et à communiquer leurs découvertes. La difficulté éprouvée par l'équipe actuellement, c'est de garder des traces de tout cela et d'évaluer où en est l'élève par rapport à chacune de ces compétences.

Nos précurseurs ont souvent discuté d'évaluation au cours des causeries qu'ils ont régulièrement. Faut-il une feuille de route ? Un carnet de bord ? Quel genre d'échelle convient aux compétences ? Dans certains projets, ils ont fourni aux élèves des grilles d'autoévaluation portant surtout sur les compétences sociales (le travail d'équipe) et méthodologiques (la façon de s'y prendre pour exécuter le travail). Jusqu'à maintenant, le produit et les connaissances ont fait l'objet d'une évaluation plus que les compétences… quoique dans un projet particulier dont nous dirons quelques mots, puisqu'il peut être considéré comme un effet du PEDI sur les autres élèves, une grille d'évaluation des compétences a été élaborée.

Architectes du futur

Tel était le titre du projet proposé par Sophie et Julie à leurs collègues et auquel toutes les classes de 3e secondaire ont participé, ce qui signifie que onze enseignants ont eu à se concerter pour en assurer la réalisation. Les rencontres au cours de journées pédagogiques et à l'heure du dîner ont été nombreuses.

Le projet *Architectes du futur* a été réalisé avec la collaboration du Centre canadien d'architecture (CCA). Après avoir assisté à une soirée d'enseignants au Musée d'architecture, Sophie et Julie, qui cherchaient un moyen d'intéresser leurs élèves à la géographie et de leur faire voir l'utilité de cette discipline, ont constaté que les contenus traités au Musée (matériaux, énergie, etc.) rejoignaient ceux de leur programme et qu'il y avait là une possibilité de les rendre plus concrets pour les élèves. En même temps, dans l'esprit de la réforme qui touchera bientôt le secondaire, elles ont voulu mettre à profit leur expérience de PEDI et tenter d'élargir le cadre de leur expérimentation de l'approche par projet.

Photo : Denis Garon

Photo : Denis Garon

C'est ainsi que tous les élèves de 3e secondaire ont participé à la réalisation d'un projet en cinq étapes qui se sont déroulées d'octobre à juin. En octobre, les personnes-ressources du CCA sont venues à l'école initier les élèves à l'architecture. Puis, à la deuxième étape, a eu lieu une activité préparatoire à la visite de 250 élèves au CCA. La visite au Musée a été effectuée à la 3e étape. La 4e étape a été bien remplie par la rédaction d'un texte explicatif qui pouvait être accompagné d'une présentation visuelle sur un contenu de géographie et de mathématique (une construction de l'avenir) pour laquelle les connaissances acquises en français, en arts plastiques et en informatique ont aussi été mises à profit.

Enfin, en juin, l'exposé oral a marqué la fin du projet.

La grille d'évaluation du projet porte sur les compétences d'ordre intellectuel, méthodologique ainsi que sur celles de la communication au moyen d'une échelle allant de non satisfaisant à très satisfaisant. L'enseignant y inscrit son évaluation de même que l'élève et ses coéquipiers. Les élèves ont été très étonnés de voir que ces aspects étaient évalués. Ils ont d'ailleurs été décontenancés dès le début du projet en constatant qu'on leur demandait de rédiger un texte explicatif en géographie et que les matières n'étaient plus cloisonnées.

Dans le projet *Architectes du futur*, les compétences ont été clairement évaluées mais, comme certains l'ont fait remarquer, même si elles ne l'ont pas été d'une manière systématique, la différence entre les élèves qui travaillent par projets et les autres saute aux yeux : ils savent s'organiser, travailler en équipe, chercher de l'information. Ils ont une méthode de travail. Les outils servant à noter tous les effets du travail ayant pour objet de faire acquérir des compétences aux élèves ne sont peut-être pas encore créés mais les compétences acquises n'en sont pas moins réelles.

Une structure à assouplir et des ressources à enrichir

L'équipe du PEDI a constaté au fil des ans les difficultés que comporte la réalisation de tels projets expérimentaux dans une grosse école ayant une structure bien établie. Au début, les élèves du projet PEDI n'appartenaient pas à des groupes fermés. On s'est vite rendu compte qu'ils n'étaient pas faciles à joindre. Maintenant les élèves de 1re secondaire constituent un groupe fermé et ceux de 2e secondaire sont ensemble pour les matières de base ainsi que pour les sciences de la nature et les sciences humaines. En 3e secondaire, les élèves sont ensemble pour les cours de français, de mathématiques, de géographie et de biologie.

Les enseignants et les enseignantes engagés dans la réalisation du projet enseignent aussi à d'autres élèves. Ils ont un horaire bien rempli et doivent trouver des moments pour se rencontrer. Seule la responsable du projet est exemptée de donner six cours pour pouvoir coordonner la réalisation du projet et pour soutenir ses collègues. Les deux enseignants responsables de la 3e secondaire disposent de deux cours seulement. La causerie qu'ils tiennent une fois tous les neuf jours doit avoir lieu après la classe.

De façon générale, l'horaire ne facilite pas la réalisation des projets. Il serait utile parfois de disposer de cours consécutifs pour certaines activités. Il arrive souvent que les élèves utilisent les trois heures

d'études obligatoires par cycle de neuf jours inscrites à leur horaire pour travailler en équipe à leur projet, les rencontres le soir ou durant la fin de semaine n'étant pas toujours faciles à organiser. D'ailleurs, les exigences du travail par projets ont amené certains élèves à se retirer des groupes du PEDI.

Le soutien du professeur de français paraît indispensable pour assurer une cohérence méthodologique, note l'équipe du PEDI. Or actuellement, en 3e secondaire, aucun professeur de français ne fait partie de l'équipe. Il faudrait trouver un moyen de remédier à cela.

Les membres de l'équipe font également remarquer que pour engager des élèves dans la réalisation de projets, il faudrait enrichir la bibliothèque scolaire et favoriser l'accès à Internet. De plus, la mise sur pied d'un centre de ressources pédagogiques destiné aux enseignants soucieux d'explorer d'autres approches serait bien utile.

Cela dit, les contraintes propres à l'organisation scolaire au secondaire n'ont pas eu raison de l'enthousiasme de ces précurseurs qui sont bien décidés à continuer de participer au projet PEDI qu'ils voient comme un tremplin extraordinaire pour entrer dans la réforme à petits pas, en expérimentant l'approche par projets interdisciplinaires avec des élèves motivés, soutenus par leur direction et appuyés par une équipe avec laquelle ils peuvent réfléchir, discuter et progresser.

LES COMPÉTENCES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL AU CŒUR DU PROJET ÉDUCATIF

Tout a commencé par une lecture faite simultanément par la directrice et une enseignante de 1re année, soit celle du livre de Daniel Goleman sur l'intelligence émotionnelle. Cependant, c'est bien connu, aucun livre ne peut apporter de réponse s'il n'y a pas d'abord une question, une préoccupation. Or à l'école Mgr Bluteau, à Saint-Félicien (Commission scolaire du Pays-des-Bleuets), on s'interrogeait déjà sur le fait que des élèves intelligents et capables d'apprendre ne progressaient pas autant qu'ils l'auraient pu. On constatait que bon nombre d'élèves étaient préoccupés par des problèmes qui détournaient leur attention de l'apprentissage. On avait même déjà engagé une « travailleuse de cour » pour aider les élèves à régler leurs conflits dans la cour d'école. Bref, lorsque Denise Laforge et Danielle Savard se sont revues au mois d'août 1997, elles ont senti qu'elles avaient trouvé au cours de l'été une réponse aux difficultés d'apprentissage des élèves, à leur incapacité à gérer leurs émotions, de même qu'une piste à exploiter : l'éducation à l'intelligence émotionnelle. Restait à trouver des collègues prêts à participer à l'élaboration d'un projet qui allait être soumis à l'ensemble de l'équipe-école et qui allait se transformer par la suite (ce qui n'était pas prévu) en projet de recherche-action menée par six personnes (voir la liste de celles-ci dans l'encadré).

Personnes rencontrées

Denise Laforge, directrice
Louise Gaulin, professeure d'arts
Michel Otis, enseignant de 4e année
Suzanne Sabourin, éducatrice à la maternelle
Danielle Savard, enseignante de 1re année
Lise Tremblay, enseignante de 2e année

Jeter les bases du projet

En janvier 1998, Danielle Savard, Michel Otis et Denise Laforge se sont donc appliqués à jeter les bases du projet, c'est-à-dire à préciser dans un premier document pourquoi il est si important d'apprendre à gérer des émotions et en quoi l'éducation à l'intelligence émotionnelle pourrait contribuer à régler certaines situations problématiques. Ils y affirmaient que pour répondre de façon appropriée aux besoins d'apprentissage des élèves il faut se préoccuper d'autres besoins fondamentaux. Ils situaient l'éducation à l'intelligence émotionnelle dans le projet éducatif de l'école, lequel visait le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités chez les élèves.

Les concepteurs du projet proposaient alors d'élaborer un programme d'éducation à l'intelligence émotionnelle en deux volets : éducation et rééducation. Le premier ferait partie intégrante de la vie de la classe et favoriserait l'acquisition d'attitudes et d'habiletés au regard de la conscience et de la réalisation de soi, de la maîtrise de ses émotions ainsi que de la maîtrise de ses relations. Le second s'adresserait aux élèves qui ont de grandes difficultés de comportement et dont la réussite éducative est compromise. L'école disposait alors des services d'un rééducateur du comportement, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui.

Le projet a été présenté au personnel de l'école qui a accepté de libérer Danielle et Michel de leur tâche d'enseignement pour élaborer un programme d'éducation à l'intelligence émotionnelle en utilisant le budget alloué au développement pédagogique.

Photo : Denis Garon

SUZANNE SABOURIN, DANIELLE SAVARD, DENISE LAFORGE, LOUISE GAULIN, MICHEL OTIS ET LISE TREMBLAY

Un programme et des activités

Danielle et Michel se sont donc mis à la tâche et ont élaboré un programme et une banque d'activités que les enseignants et les enseignantes pourraient utiliser en classe. Pour bien faire saisir le concept de l'intelligence émotionnelle, ils ont utilisé la bicyclette comme symbole, la roue avant représentant l'ouverture nécessaire pour entrer en contact avec soi et les autres, la roue arrière signifiant l'empathie requise pour comprendre ce que ressent l'autre et le pédalier étant la détermination indispensable pour agir. Ils en ont également précisé la définition : « la capacité de gérer ses émotions afin de vivre en équilibre avec soi et les autres. »

La constitution de la banque d'activités leur paraissait nécessaire parce que même si les enseignants et les enseignantes étaient convaincus de l'importance d'amener les élèves à gérer leurs émotions, ils restaient assez démunis sur la façon de s'y prendre pour y parvenir. Michel et Danielle qui avaient déjà vécu une expérience personnelle de travail sur soi étaient bien préparés pour construire des activités pertinentes. Ils se sont inspirés de programmes existants ainsi que des catégories retenues par Goleman et ils ont créé non seulement des activités mais aussi tout le matériel nécessaire pour les mettre en œuvre.

Michel, qui était alors rééducateur du comportement, a mis plusieurs de ces activités éducatives à l'essai auprès de groupes d'élèves. Puis, les enseignants qui le voulaient les ont utilisées dans leur classe. Ces activités portent, bien sûr, sur les trois aspects retenus dans le document d'orientation. Elles permettent aux élèves de reconnaître et de nommer leurs émotions, elles les aident à progresser dans la maîtrise de leurs émotions et dans la résolution de leurs conflits.

Une recherche dans l'action assortie d'outils et d'accompagnement

Au moment où Danielle et Michel mettaient au point le programme et les activités, s'est créé un consortium régional de recherche en éducation. L'idée a alors surgi de présenter un projet de recherche-action afin d'obtenir une subvention. Trois autres personnes se sont jointes au groupe de départ pour élaborer le projet qui a pris une grande envergure en 1999-2000 et connaîtra une véritable expérimentation en 2000-2001. Non seulement le projet a-t-il été accepté, mais il a même obtenu un prix.

On peut donc considérer l'année 1998-1999 comme la situation initiale au cours de laquelle les enseignants ont été invités à répondre à un sondage pour repérer les difficultés le plus fréquemment relevées chez les élèves et qui se manifestent dans des comportements observables. Ainsi, on a pu constater que bon nombre d'élèves manquaient d'autonomie, d'efficacité et de confiance en eux.

Puis, en 1999-2000, ont commencé les interventions de l'école, notamment la création d'une allégorie mettant en scène des personnages qui avaient des difficultés semblables à celles qu'éprouvaient les élèves. Cette allégorie a été transformée en pièce de théâtre qui a été jouée le jour de l'accueil au début de l'année. Une chanson a également été composée par Louise Gaulin pour l'occasion. Depuis, les élèves la chantent régulièrement. La création de l'allégorie a joué un rôle important parce qu'elle a permis à l'ensemble du personnel de l'école de même qu'aux élèves d'utiliser les mêmes images et le même langage pour parler des émotions.

En même temps que les enseignants et les enseignantes étaient invités à mettre en œuvre les activités de la banque dans leur classe pour favoriser l'éducation à l'intelligence émotionnelle des élèves, ils étaient informés sur les attitudes de l'intervenant qui pouvaient aider l'élève. Les attitudes qui favorisent l'apprentissage sont à développer non seulement chez l'apprenant mais aussi chez l'intervenant. C'est pourquoi une session de formation de deux jours a été offerte au début de l'année à ceux et à celles qui le désiraient. Quinze membres du personnel de l'école sur vingt-deux y ont participé et s'en sont montrés très satisfaits.

Photo : Denis Garon

À cette session de formation, il faut ajouter la création du cercle de vie pédagogique (sur le modèle des cercles de qualité) auquel ceux et celles qui le désirent peuvent participer. La rencontre a lieu une fois par mois. Elle est animée par Danielle qui propose des sujets de discussion. À chaque rencontre, huit à dix enseignants et enseignantes sont présents. C'est un lieu d'échange d'idées très riche qui permet de créer un esprit d'équipe mais aussi de travailler à la définition de concepts précis. Ceux et celles qui le souhaitent peuvent donc être accompagnés et soutenus dans la mise en œuvre d'actions visant le développement de compétences d'ordre personnel et social. D'ailleurs l'équipe responsable du projet a élaboré des grilles d'attitudes que chacun peut utiliser pour s'autoévaluer, reconnaître ses attitudes et réfléchir à des moyens de s'améliorer. L'équipe a également créé un outil pour jauger le climat de la classe ainsi qu'une série de grilles portant sur des problèmes précis.

Les membres de l'équipe responsable du projet ont expérimenté ces outils, ce qui leur a permis de faire des découvertes étonnantes, entre autres, celles-ci : souvent, le matériel didactique est étouffant et brime la créativité, ou encore, les élèves ont l'impression qu'ils n'ont pas le droit de rire dans la classe, alors qu'on croyait faire preuve d'humour. Ce sont donc des outils de réflexion à la disposition de tous. Nous ne parlerons pas de l'expérimentation plus systématique qui doit avoir lieu cette année, les membres de l'équipe s'étant engagés à rédiger un article pour faire part des résultats de leur travail. Comme ils visaient une amélioration de 10 p. 100 en ce qui a trait aux comportements des élèves qui, selon les enseignants, ne favorisaient pas l'apprentissage, nous verrons si leur action a porté ses fruits.

La collaboration des parents

On se doute bien que les parents ont aussi un rôle à jouer dans l'amélioration des compétences d'ordre personnel et social des élèves. Aussi, l'équipe-école n'a-t-elle pas manqué de les informer du projet et de solliciter leur collaboration.

Les parents des enfants de la maternelle, ceux des élèves de 1re et de 2e année ont été invités à participer à une rencontre animée par la directrice, ainsi que par Danielle et le responsable du programme Passe-Partout. On leur avait fait part des difficultés des élèves décelées par les enseignantes et dit clairement qu'on ne cherchait pas à élucider les causes de ces difficultés mais bien à trouver les moyens d'aider les jeunes à les surmonter. Une deuxième rencontre animée par une psychologue a permis aux parents d'examiner quel type de parents ils étaient et comment ils pourraient améliorer leurs interventions.

Bien sûr, le projet a été présenté au conseil d'établissement. Depuis, Danielle signe régulièrement des articles dans le journal *La page des parents*.

Cibler ses interventions

Le projet d'éducation à l'intelligence émotionnelle de l'école Mgr Bluteau montre bien que l'équipe a ciblé ses interventions sur un ordre précis de compétences transversales, mais il est certain que les actions entreprises auront des répercussions beaucoup plus larges non seulement sur les élèves, mais aussi sur l'équipe-école elle-même qui entre dans l'esprit de la réforme et qui sera de plus en plus appelée à travailler de façon concertée. Quant aux élèves, on constate qu'ils commencent à utiliser le langage des émotions, à prendre conscience des moments où ils n'arrivent pas à les maîtriser et à faire un effort pour y arriver. De plus, comme l'a constaté Danielle, il arrive que le seul fait de leur passer un questionnaire sur leur comportement en classe ait un effet bénéfique sur leur comportement.

Photo : Denis Garon

À L'ÉCOLE SOLEIL-DE-L'AUBE, DE L'EXPÉRIENCE DANS LA PRÉCISION ET L'ÉVALUATION DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Comment peut-il exister des écoles qui ont de l'expérience dans la précision et l'évaluation de compétences transversales, alors que le Programme de formation commence tout juste à être connu? A-t-on oublié que bon nombre d'écoles innovatrices ont, depuis plusieurs années, un projet éducatif différent? Située à Repentigny, l'école Soleil-de-l'Aube de la Commission scolaire des Affluents est de celles-là. Créée il y a dix-huit ans, elle a changé d'emplacement et de commission scolaire, mais elle est toujours là, avec ses 140 élèves cette année, regroupés en sept classes de la maternelle à la 6e année. La demande des parents lui permettrait d'en recevoir plus, les locaux dont elle dispose, non. Nous y avons rencontré Jennifer Lahey-Arseneault, enseignante d'anglais et responsable de l'école, Johanne Fontaine, éducatrice à la maternelle, Nicole Fontaine, enseignante de 1re année et Ghislaine Morin, enseignante de 4e année.

Toutes les quatre considèrent la réforme comme une confirmation du travail accompli dans leur école puisqu'on y a déjà défini des compétences transversales dont l'évaluation est inscrite au bulletin. Il reste à établir les correspondances entre les compétences du Programme des programmes et celles retenues par l'école et à faire les ajustements qui s'imposent.

De plus, dans cet établissement, on pratique déjà une pédagogie qui favorise l'acquisition de compétences, la participation des parents est acquise et le travail d'équipe fait partie de la réalité quotidienne.

Un parti pris pour les compétences

Insatisfaite d'un bulletin dans lequel ne figuraient que les apprentissages dans les différentes disciplines, l'équipe de l'école Soleil-de-l'Aube a décidé d'y inscrire clairement un certain nombre de compétences, dont la planification, la prévision, la prise de décision et la créativité. Depuis, affirment les enseignantes rencontrées, les compétences transversales sont devenues aussi importantes que les contenus des disciplines. Chaque compétence a été décortiquée. Ainsi, la capacité d'émettre des hypothèses entre dans la prévision, alors que la créativité comprend la flexibilité, la fluidité, l'originalité et l'élaboration. Cela dit, il a ensuite fallu se demander comment se manifestent l'élaboration ou l'originalité dans la réalité. On imagine facilement les longues discussions qui ont mené au choix des critères permettant d'évaluer ces compétences et de définir ce qu'on peut raisonnablement attendre d'un élève de 1re année ou de 6e année.

De plus, on fait participer l'élève à son évaluation. En effet, les feuilles d'autoévaluation rattachées aux activités ouvertes contiennent une colonne pour l'enseignante, une autre pour l'élève et un espace pour les commentaires des parents. « *On ne peut pas se tromper tous les trois* », fait remarquer Jennifer.

Photo : Denis Garon

NICOLE FONTAINE, GHISLAINE MORIN, JENNIFER LAHEY-ARSENEAULT ET JOHANNE FONTAINE

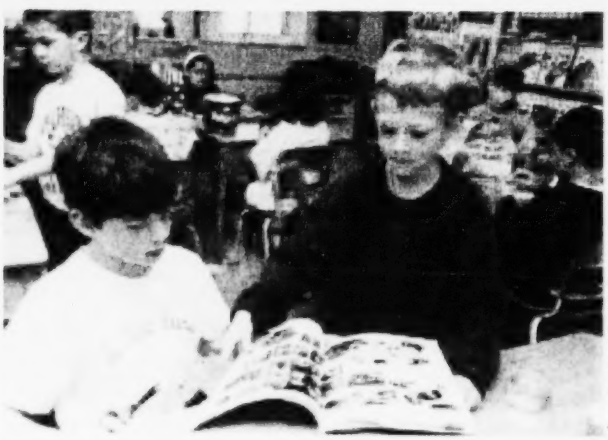

Photo : Denis Garon

Il reste que, pour évaluer les compétences des élèves, il faut avoir trouvé des moyens de les observer dans l'action et d'aller chercher l'information. Nicole avoue qu'elle doit souvent rencontrer les élèves individuellement pour voir si tel ou tel objectif est atteint mais, de toute façon, elle le fait pour la lecture. Curieusement, ce n'est pas l'évaluation des compétences transversales qui leur cause le plus de difficultés, leur approche pédagogique leur permettant d'observer les élèves; c'est plutôt l'évaluation des compétences disciplinaires, pour lesquelles il leur faut parfois aller chercher plus d'information. Bien sûr, elles s'intéressent en priorité au développement global des élèves, mais elles veulent aussi qu'ils réussissent bien dans leurs études. C'est pourquoi elles veulent savoir avec précision où ils en sont dans leurs apprentissages afin de mettre en place les stratégies et les mesures nécessaires pour les aider.

Une pédagogie ouverte

D'ailleurs, elles se préoccupent de façon toute particulière de faire acquérir aux élèves des stratégies d'apprentissage efficaces. Elles leur proposent des outils pour les guider et leur permettre de se questionner et d'évaluer leur démarche. Ces outils procurent une structure aux élèves et les amènent à travailler avec une certaine rigueur. L'approche de la pédagogie ouverte privilégiée à l'école ne signifie pas liberté absolue pour les élèves. Au contraire! Elle ne signifie pas non plus uniformité dans les pratiques, comme l'ont montré les propos de Johanne, Nicole et Ghislaine. Chacune a sa façon bien à elle d'intervenir. À la maternelle, Johanne travaille surtout par projet. Elle propose des thèmes, mais ce sont les élèves qui décident du projet et des tâches à accomplir. Pour chaque projet, ils doivent planifier le travail, le réaliser et le présenter. À ce moment, ils expriment les difficultés éprouvées mais aussi ce qu'ils ont appris et ce qu'ils ont aimé. Ils reçoivent alors les commentaires de quelques autres enfants de la classe. Au cours des projets, ils apprennent à chercher de l'information, à la traiter et à la présenter; ils apprennent aussi à écouter les autres. Comme ils utilisent l'ordinateur et organisent leur démarche, les compétences méthodologiques ne sont pas négligées. Quant à la créativité, elle est largement exploitée parce qu'ils ont à inventer. Par exemple, dans le projet sur les animaux, ils ont créé à l'ordinateur le jeu des intrus avec des indices et ils y ont joué ensuite avec un camarade.

Nicole, quant à elle, conçoit des activités ouvertes à partir des situations qui se passent en classe. Elle a, bien sûr, une banque d'activités, mais l'élément déclencheur vient souvent de ce qu'un enfant a apporté. Par exemple, au début de l'année, un élève avait apporté des

fleurs. Or le lendemain, le pollen étant tombé sur le bureau, tout de suite la question a surgi : qu'est-ce que c'est ? Belle occasion d'émettre des hypothèses et de faire une recherche. Dans les activités ouvertes, Nicole introduit un défi qui correspond la plupart du temps à des apprentissages précis que les élèves doivent faire. Parfois, une activité ouverte débouche sur un projet. En fait, Nicole ne sait pas à l'avance où l'activité va mener. Certaines activités sont courtes, d'autres très longues. Elles comportent toujours une part de créativité : inventer des problèmes mathématiques, créer un personnage, rédiger des histoires, etc. Pour ne pas travailler sans cesse sur le même projet, les élèves peuvent aussi poursuivre la constitution de leur dictionnaire, aller au coin d'exploration ou faire de petites activités. Celles-ci sont inscrites sur leur feuille de route et ils peuvent les effectuer à différents moments s'ils le veulent. Tous les projets se terminent par une présentation et un retour sur ce qui a été appris. Le seul regret de Nicole est de ne pas pouvoir donner suite à toutes les situations qui surgissent dans la classe.

Ghislaine a une pratique pédagogique très diversifiée qui va de la réalisation de projets à l'étude de notions précises à des temps arrêtés à l'horaire de la semaine. Lorsque les élèves sont en ateliers, elle donne des cliniques sur une notion qui n'est pas encore saisie à ceux et celles qui en ont besoin. Elle propose ensuite des tâches intégratrices aux élèves pour leur permettre d'appliquer la notion dans différents contextes. Au moment de notre visite à l'école, les élèves travaillaient sur le thème des nations autochtones. De nombreuses activités de français et de mathématiques étaient liées à ce thème. Elle organise sa classe de façon à pouvoir aider les élèves qui ont des difficultés. D'ailleurs elle connaît bien ses élèves parce qu'elle leur enseignait l'an dernier, en 3e année.

Il est aisé de voir que ces enseignantes se sont approprié le référentiel pédagogique retenu et qu'elles l'actualisent par une pratique pédagogique personnalisée. Cette maîtrise est le fait d'une longue maturation.

Une réflexion d'équipe continue

L'école Soleil-de-l'Aube a une longue histoire, mais la réflexion pédagogique est loin d'être achevée. Au contraire, l'établissement et le maintien d'une cohérence dans l'action nécessitent un travail d'équipe constant. Les enseignantes se sont souvent rencontrées au cours de journées pédagogiques et après la classe, et « ce n'est pas fini », affirment en chœur nos interlocutrices. Heureusement, elles sont dégagées de leur tâche d'enseignement sept après-midi par année pour se réunir. Ce sont les parents qui les remplacent dans leur classe et qui effectuent avec les élèves des activités de leur cru ou préparées par les enseignantes. Il faut dire que, dans ce type d'école choisi par les parents, ces derniers s'engagent activement.

L'équipe-école a aussi reçu de la formation tout au long de ces années. Par exemple, elle a souvent travaillé avec Michelyne Lortie-Paquette pour refaire le référentiel pédagogique.

De plus, pour décider des mesures les plus efficaces pour aider les élèves en difficulté, la collaboration entre les membres de l'équipe est indispensable. Lorsqu'on a l'impression d'avoir tout essayé, la bonne idée vient souvent d'une collègue. Puis, dans une approche de pédagogie ouverte, le soutien vient aussi des autres élèves de la classe.

Conscientes du temps qu'elles ont consacré au fil des ans à discuter pour s'approprier des concepts et à s'entendre pour travailler de façon cohérente tout en respectant leurs différences, Jennifer, Johanne, Nicole et Ghislaine ne croient pas qu'une réforme comme celle qui est en cours actuellement puisse réussir si les équipes-écoles ne prennent pas le temps de se parler, de se former et de bâtir ensemble des outils. Le travail d'équipe leur semble une condition de réussite incontournable. Depuis trois ans, leur groupe est assez stable et les personnes qui pourraient s'y joindre doivent s'engager à recevoir une formation, à travailler en classe multiprogramme et en collaboration avec les parents, parce que, selon elles, l'harmonie avec ces derniers pourrait bien être l'autre condition de réussite.

Compétences transversales et compétences disciplinaires

UNE SYNERGIE CERTAINE

par Jean-François Gignère

Il n'est pas nécessaire de scruter longtemps les concepts de compétence disciplinaire et de compétence transversale pour percevoir les similitudes et les convergences entre les deux types de compétences. Et cette première impression ne sera habituellement pas contredite si l'on approfondit le sujet. Au contraire, plus on comprend ces concepts, plus on saisit ce qu'il y a dans chacune des compétences disciplinaires et transversales du Programme de formation de l'école québécoise, plus on perçoit les parentés, les convergences et les complémentarités entre les deux types de compétences. Ce sont ces parentés, convergences et complémentarités que je souhaite illustrer dans les lignes qui suivent. Je le ferai à l'aide d'exemples tirés du Programme de formation (les exemples sont indiqués en italique). Toutefois, la description des liens entre les deux types de compétences doit s'appuyer sur une reconnaissance de leurs différences et de leurs ressemblances. C'est par là que je commencerai.

Les similitudes

Les compétences transversales et disciplinaires sont avant tout des compétences. C'est leur point commun le plus fort, le plus évident. Ce sont donc des savoir-faire complexes. Pour bien faire ressortir cette complexité, on utilise souvent l'expression savoir-agir, plus nouvelle que savoir-faire, qui permet de détacher la notion de compétence des savoir-faire relativement simples que l'on associe assez souvent aux opérations mentales décrites notamment par les verbes « repérer », « associer » et « reconnaître ». Un élève francophone qui repère dans un message en anglais les expressions et les mots essentiels ou bien l'élève qui décrit les attributs du triangle à l'aide du langage mathématique possède des savoir-faire élémentaires. À l'opposé, une élève qui sait un tant soit peu *interagir oralement en anglais* (anglais, langue seconde), *déployer un raisonnement mathématique à l'aide d'un réseau de concepts et de procédures mathématiques* (mathématique) ou *inventer des séquences dramatiques* (art dramatique) fait preuve, sans l'ombre d'un doute, de savoir-faire complexes, donc de savoir-agir. De même, les compétences transversales *à exercer sa pensée critique, à travailler en coopération et à communiquer de façon appropriée* appartiennent à des sphères de complexité proches des compétences disciplinaires qui précèdent.

En plus d'être complexes, les compétences disciplinaires et transversales gardent aussi, dans tous les cas, leur pertinence en dehors de l'école. C'est une autre de leurs caractéristiques importantes. Ce ne sont pas des compétences pour l'école mais pour la vie. Sur ce chapitre, il vaudrait peut-être mieux dire qu'elles sont des compétences pour l'école et pour la vie dans la mesure où l'école parvient à être la vie plutôt qu'à y préparer. Même si un élève ne devient pas interprète, mathématicien, comédien, juge, gestionnaire de projet ou annonceur, les six compétences citées constituent des outils précieux pour toute sa vie.

Autre point commun entre les compétences disciplinaires et transversales : les processus qui leur sont indissociablement attachés. Une personne compétente, selon le sens le plus courant des mots, n'est pas seulement quelqu'un qui sait, mais aussi quelqu'un qui sait faire, qui sait comment faire et dans quel ordre le faire. Un photographe, par exemple, ne connaît pas seulement la chimie de la pellicule photographique ou les jeux de réfraction de la lumière dans la lentille de son appareil photo. Évidemment, il connaît ces choses. Mais, surtout, il sait en tenir compte pour prendre de bonnes photos. Il sait comment utiliser ses connaissances. Il sait qu'il lui faut d'abord préparer son appareil pour pouvoir saisir l'action ou l'expression du visage dans la

Photo : Denis Garon

fraction de seconde où tous les éléments de l'image sont à leur meilleur. Il sait qu'il lui faut ensuite tenir compte de la lumière ambiante, puis trouver le meilleur point de vue possible pour prendre la photo. Et l'on pourrait allonger la liste de ses savoir-faire et préciser leur place dans le processus rattaché à la compétence.

Débusquer l'invariant

Une autre caractéristique des compétences transversales et disciplinaires tient dans la capacité des personnes qui les possèdent de reconnaître les situations dans lesquelles elles s'avèrent utiles. Comme ces situations peuvent grandement différer les unes des autres, les personnes compétentes savent percevoir ce qui ne change pas de l'une à l'autre. Elles savent repérer l'invariant, c'est-à-dire les caractéristiques fondamentales des situations, caractéristiques qui ne changent pas d'une situation à l'autre et qui font en sorte que la compétence peut y être utilisée efficacement. Souvent, l'invariant saute aux yeux, mais, d'autres fois, il se dissimule sous les caractéristiques uniques et inédites d'une situation. Imaginons, par exemple, un adulte qui construit de nouveaux murs à l'intérieur de sa maison. Parce qu'il n'a pas d'équerre ou de rapporteur d'angle, il ne sait pas comment s'assurer que les nouveaux murs forment un angle droit avec les murs adjacents. On peut dire de cette personne qu'elle ne possède pas la compétence à résoudre des problèmes mathématiques, parce qu'elle ne voit pas les caractéristiques invariables du problème mathématique sous l'enrobage du problème de construction. Si elle savait reconnaître cet invariant, elle pourrait poser le problème d'une façon mathématique et recourir au théorème de Pythagore.

Comme les compétences transversales s'exercent dans des situations encore plus diverses et bigarrées que les compétences disciplinaires, la capacité à débusquer l'invariant qui leur est attaché s'avère souvent plus complexe que celle que l'on doit mettre en œuvre avec les compétences disciplinaires. Ainsi, la compétence transversale à *mettre en œuvre sa pensée créatrice* peut se révéler utile dans des situations diverses et apparemment sans points communs. À y regarder de près, cette compétence transversale serait fort utile dans des situations aussi différentes que les suivantes : 1) communiquer d'une manière originale les résultats d'une recherche sur l'apport des peuples amérindiens à la société québécoise actuelle; 2) trouver des façons de remédier à la violence dans la cour de récréation; 3) énoncer des explications possibles au mouvement de rotation de la terre.

Les différences

À partir de ce qui précède, on aura saisi qu'une des principales différences entre les compétences disciplinaires et transversales est le contexte dans lequel on les utilise. Les compétences disciplinaires sont évidemment utilisées dans un contexte disciplinaire. Elles s'appliquent donc à une branche particulière du savoir. Les compétences transversales quant à elles sont plus universelles. On dit aussi, dans la même ligne, qu'elles sont décontextualisées, orphelines de contexte. Elles ne se rattachent ni au contexte de la mathématique ni à ceux de la science et des arts, mais elles peuvent servir dans tous ces contextes. Il est donc tout aussi vrai de dire qu'aucun contexte ne s'y rattache (elles sont décontextualisées) ou qu'elles valent pour tous les contextes (ou, du moins, pour un grand nombre). Ainsi, la compétence transversale à *résoudre des problèmes* n'est ni langagière, ni mathématique, ni morale ou sportive. Elle peut être tout cela selon les circonstances particulières dans lesquelles on l'active.

On pourrait dire les choses autrement : une compétence ne peut être dite transversale que si on l'utilise efficacement dans plusieurs disciplines. Un élève qui excelle dans la résolution de problèmes mathématiques ne possède pas nécessairement la compétence transversale *à résoudre des problèmes*, même si sa compétence en mathématique existe bel et bien. Pour que sa compétence *à résoudre des problèmes* devienne transversale, il doit pouvoir l'utiliser efficacement en français, en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté, en éducation physique. S'il y arrive, la compétence peut être dite transversale au sens étymologique du mot, parce qu'elle traverse plusieurs disciplines (« transversal » vient du mot latin *transversus* qui a d'abord donné le mot français « travers », puis le verbe « traverser »). Dans cette logique, l'apprentissage d'une compétence transversale passe obligatoirement par des apprentissages dans plusieurs disciplines. L'élève manifestera une compétence transversale s'il peut l'utiliser efficacement dans plusieurs disciplines, s'il peut changer de discipline, traverser d'une discipline à l'autre, tout en manifestant le même savoir-agir.

Liens explicites et implicites

On mentionne dans le Programme de formation, une cinquantaine de compétences disciplinaires et onze compétences transversales. Existe-t-il des liens entre chacune des compétences disciplinaires et chacune des compétences transversales? Probablement pas. Mais même si la démonstration reste à faire, on peut affirmer sans se tromper que chaque compétence disciplinaire est en relation avec plusieurs compétences transversales. Encore faut-il préciser que ces liens ne sautent pas tous aux yeux avec la même évidence. Il existe, entre les deux types de compétences, des relations tantôt explicites, tantôt implicites.

Relations explicites

Les relations explicites entre les deux types de compétences sont souvent le fait d'une parenté des formulations. Il ne faut pas être fin limier, par exemple, pour voir la proximité de la compétence transversale *à communiquer de façon appropriée* avec la compétence disciplinaire *à communiquer en utilisant les ressources de la langue* (éducation préscolaire) ou, en y regardant d'un peu plus près, avec celle *à interagir dans les rôles de récepteur et d'émetteur* (anglais, langue maternelle). De la même manière, bien que le libellé des compétences diffère, on perçoit aisément la proximité de la compétence transversale *à mettre en œuvre sa pensée créatrice* avec la compétence disciplinaire à *inventer des pièces vocales ou instrumentales* (musique).

Relations implicites

Cet exemple de la créativité permet d'envisager des relations moins explicites entre les compétences disciplinaires et transversales. En effet, si l'on associe spontanément la créativité et les arts, il n'en demeure pas moins qu'elle s'avère tout aussi nécessaire en mathématique, en science ou en morale, à moins que l'on n'ait une vision toute mécaniste de ces disciplines et que l'on considère que l'on y applique rigoureusement, sans le moindre écart, des processus établis d'avance. Pourtant, il est bien clair que, à des niveaux très élevés comme à des niveaux simples, des personnes peuvent faire preuve de créativité en morale ou en mathématique. Einstein n'était pas un simple applicateur de processus quand il a conçu la théorie de la relativité. Des élèves du primaire ne sont pas non plus esclaves des processus quand on leur laisse déterminer à leur manière, pendant le cours de mathématique, la superficie de la cour d'école. Ils font preuve de créativité.

En fait, pour déterminer les relations qui existent entre une

compétence transversale et une compétence disciplinaire, il faut souvent se référer à une situation d'apprentissage. Si l'on se demande, par exemple, s'il existe une parenté entre la compétence disciplinaire à *lire des textes variés* (français, langue maternelle) et la compétence transversale à *faire preuve de sens éthique*, la réponse peut changer radicalement selon la situation d'apprentissage à laquelle on se réfère. Selon que le texte proposé aux élèves est un manifeste en faveur de la stérilisation des personnes handicapées ou un poème sur la beauté du printemps, on pourra ou on ne pourra pas établir de relations entre la compétence transversale et la compétence disciplinaire.

On pourrait dire aussi que les liens entre les compétences transversales et disciplinaires apparaissent de plus en plus explicites à mesure que progresse la compréhension que l'on a de chacune des compétences transversales et disciplinaires. Au-delà des mots utilisés pour décrire une compétence et ses composantes, il existe des parentés que l'on ne peut pas saisir avant de les avoir scrutées de près. Ainsi, seul un œil averti reconnaîtra que la compétence transversale à *résoudre des problèmes* possède beaucoup de similitudes avec la compétence disciplinaire à *prendre une position éclairée sur des situations comportant un enjeu moral* (enseignement moral). On pourrait affirmer, sans trahir le programme d'enseignement moral, que cette dernière compétence correspond justement à la résolution de problèmes dans cette branche particulière du savoir qu'est la morale. *Prendre une position éclairée sur des situations comportant un enjeu moral*, c'est *résoudre* des problèmes moraux. Une fois familiarisé avec les compétences disciplinaires et transversales, un enseignant peut repérer, au-delà des apparences, les parentés et les convergences entre elles.

L'intersection

Une bonne façon de comprendre les relations entre les compétences disciplinaires et transversales consiste à les comparer à des routes. Le mot « transversal » est d'ailleurs utilisé depuis des siècles pour parler de chemins. Dès le 13e siècle, en français provençal, on disait *via transversala* pour « chemin de traverse ». Aujourd'hui encore, on utilise l'adjectif « transversal » dans le langage de la voirie. Une route est appelée transversale lorsqu'elle en coupe une autre perpendiculairement, lorsqu'elle la traverse à angle droit. Dans cette logique, on peut imaginer que plusieurs compétences transversales coupent plusieurs compétences disciplinaires perpendiculairement. Qu'est-ce à dire? Il y a une intersection, un point de rencontre, entre plusieurs compétences disciplinaires et plusieurs compétences transversales. Il s'agit de chemins qui se croisent, se rencontrent, à l'intersection desquels il existe une nouvelle réalité. Quand on s'y trouve, on n'est plus ni sur l'une ni sur l'autre, mais au coin de Sherbrooke et Papineau, par exemple. Il appartient à l'enseignant de créer des situations d'apprentissage qui donneront l'occasion aux élèves de se trouver dans des lieux de croisement des deux types de compétences.

L'échangeur

La relation entre une compétence disciplinaire et une compétence transversale risque toutefois d'être à l'étroit dans l'image d'une intersection entre deux voies routières, même si celles-ci sont d'immenses boulevards comme les compétences à *écrire des textes variés* (français, langue maternelle) ou à *exploiter l'information* (compétence transversale d'ordre intellectuel). Une situation d'apprentissage, un projet mené par plusieurs enseignants par exemple, peut se situer au carrefour de plusieurs compétences transversales et disciplinaires. L'imagerie routière doit alors quitter le coin de la rue pour se déplacer vers les immenses échangeurs que l'on trouve à la croisée de plusieurs autoroutes. Une situation d'apprentissage dans laquelle les élèves seraient amenés à créer une pièce de théâtre pour sensibiliser leurs compagnons et compagnes à l'importance de l'activité physique, par exemple, serait au carrefour d'un grand nombre de compétences transversales et disciplinaires. En voici quelques-unes, à titre indicatif: parmi les compétences transversales, *exploiter l'information*, *mettre en œuvre sa pensée créatrice*, *pratiquer des méthodes efficaces de travail* et *travailler en coopération*; parmi les compétences disciplinaires, *inventer des séquences dramatiques* (art dramatique), *mettre en œuvre une démarche visant à améliorer une habitude de vie* (éducation physique) et *agir en prenant en compte des modes de raisonnement propres aux sciences et à la technologie* (science et technologie).

Situations d'apprentissage complexes

Quelles sont les conséquences de ce qui précède sur l'apprentissage des compétences transversales et disciplinaires?

D'abord, comme les compétences des deux types sont des savoir-faire complexes, leur développement ne peut pas se réduire au seul apprentissage de leurs éléments les plus simples. Il est certes fort utile d'apprendre à parler suffisamment fort pour communiquer oralement d'une manière efficace. Mais 50 exercices de projection de la voix ne feront pas d'un élève un communicateur efficace. On pourra lui apprendre à présenter ses idées de façon cohérente, mais 10 exercices sur les relations entre les idées et l'ordre de leur présentation n'en feront pas non plus un orateur persuasif. Il faudra tôt ou tard, et le plus tôt sera le mieux, le mettre en situation de communiquer réellement. Il faudra le placer en situation complexe, c'est-à-dire dans une situation où il aura à coordonner, à orchestrer toutes les ressources que requiert la compétence. Dans cette situation complexe, adaptée à son développement, il devra bien sûr parler clairement et d'une façon audible et présenter ses idées selon un déroulement cohérent, tout en mettant en œuvre encore beaucoup d'autres habiletés.

Au développement de savoir-faire complexes correspond donc la mise en place de situations d'apprentissage complexes. On dit souvent que pour manger un éléphant, il suffit de le découper en petites bouchées. Cette perspective est partiellement fausse en ce qui touche le développement des compétences transversales et disciplinaires. Pour apprendre à *interpréter le changement dans une société et les transformations apportées à son territoire* (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté), on ne peut s'en tenir uniquement aux petites bouchées comme situer la société dans le temps ou situer des événements sur la ligne du temps. Ces deux opérations sont indispensables mais insuffisantes. Il faut affronter cet éléphant qu'est l'interprétation du changement, quitte à ne pas prendre un éléphant trop âgé et trop encombrant pour tenir compte de l'âge et du développement des élèves. Autrement dit, l'enseignant doit créer des situations dont la complexité est réelle, mais adaptée à l'élève.

S'il fallait un argument de plus en faveur des situations complexes, on pourrait en ajouter un de taille. Une véritable compétence est destinée à être utilisée dans la vraie vie. Or la vraie vie nous place souvent dans des situations complexes qui requièrent des savoir-faire de haut niveau.

Carrefour des apprentissages

Une autre des caractéristiques des situations qui visent l'apprentissage de compétences disciplinaires et transversales, c'est qu'elles se trouvent toujours à une intersection de compétences. Dans le plus simple des cas, il s'agit de l'intersection d'une compétence transversale et d'une compétence disciplinaire. Pourquoi en va-t-il ainsi? D'abord, comme on l'a déjà dit, parce qu'il existe plusieurs points de rencontre entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales. Toutefois, cette raison seule serait insuffisante. Il faut ajouter que les compétences transversales

Photo: Denis Garon

sont sans contexte, donc sans objet, mais qu'il faut les développer dans un contexte qui a du sens. Autrement dit, les compétences transversales servent à tout, ou servent partout si l'on préfère, mais on ne peut les acquérir qu'en les utilisant pour quelque chose, quelque part. Quant aux disciplines, elles sont des occasions en or pour exercer et développer des compétences transversales. Ainsi, en éducation physique, développer la compétence *à mettre en œuvre une démarche visant à améliorer une habitude de vie* offre une belle occasion de développer, en même temps, la compétence transversale à *développer son identité personnelle*. En effet, cette compétence transversale doit permettre à l'élève de cerner les valeurs et les buts qui guident son agir et de réaliser ses intentions. Les habitudes de vie constituent un contexte signifiant et pertinent pour incarner cette compétence. En fait, dans ce cas-ci comme dans tous les autres, la discipline n'est pas seulement un lieu d'enracinement de la compétence transversale dans la vraie vie. Il y a plus encore. Il y a convergence entre la compétence transversale et la compétence disciplinaire. Les deux mènent dans la même direction. On peut les développer en synergie, non pas l'une à côté de l'autre, mais l'une grâce à l'autre, l'une en même temps que l'autre.

L'APPRENTISSAGE EXPLICITE

Il existe une autre caractéristique des situations d'apprentissage qui favorisent le développement des compétences transversales et disciplinaires qui n'a pas été citée ou préparée par ce qui précède, mais qui semble incontournable. Les compétences transversales et disciplinaires s'apprennent d'une manière explicite. Cela signifie que l'élève sait quelles compétences disciplinaires et transversales il a l'occasion de développer dans une situation d'apprentissage. Cela suppose de plus que l'élève connaît et utilise les processus généraux des compétences qu'il développe.

On n'acquiert pas une compétence à son insu, sans en avoir conscience. On ne se réveille pas un beau matin en disant : « Tiens, voilà que je suis quelqu'un qui sait bien écrire. Comment ai-je pu en arriver là ? » ou « Je suis capable d'expliquer comment le Québec d'aujourd'hui est façonné par des événements qui se sont produits il y a 200 ans, mais je ne peux pas dire comment j'ai acquis cette compétence ». Conséquemment, l'enseignant ne joue pas à la cachette avec les élèves. Il ne se dit pas : « Je vais leur concocter une belle situation d'apprentissage et je verrai avec eux, lorsqu'elle sera terminée, s'ils peuvent reconnaître les compétences qu'ils ont améliorées ». Bien sûr, il faut faire cet exercice au terme d'une situation d'apprentissage, mais c'est aussi dès le début et en cours d'apprentissage que l'élève doit être conscient des compétences qu'il développe, des processus qu'il met en œuvre, des connaissances qu'il mobilise relativement à ces compétences.

Cette conscience de ce que l'on apprend et de la façon dont on l'apprend est inscrite d'une façon particulière dans le Programme de formation de l'école québécoise. Dans toutes les compétences transversales et dans plusieurs compétences disciplinaires, on trouve, en effet, une composante métacognitive. Qu'est-ce à dire ? La formulation des compétences comporte des éléments qui rappellent qu'une personne compétente prend conscience de ce qu'elle fait et de la façon dont elle le fait. C'est une partie importante de son expertise. Ainsi l'enseignant qui aide un élève à nommer et à expliquer ce qu'il fait et comment il s'y prend ne se plie pas aux caprices d'une mode pédagogique, mais lui donne un autre moyen de devenir de plus en plus expert et de plus en plus autonome pour affiner son expertise. On se trouve ici dans le domaine de l'application pédagogique du proverbe *Il vaut mieux apprendre à pêcher que de donner un poisson*. Sur le plan pédagogique cela se traduit ainsi : il vaut mieux apprendre par soi-même à faire le point sur sa compétence, ses forces et ses faiblesses et à tirer parti de toutes les situations pour la parfaire plutôt que de demeurer à la remorque de quelqu'un d'autre pour discerner ce que l'on est en train d'apprendre.

Comme on l'a déjà signalé, la personne compétente est celle qui reconnaît les caractéristiques d'une situation dans laquelle sa compétence peut être utile. Cette

Photo : Denis Garon

reconnaissance de l'invariant doit aussi s'apprendre d'une manière explicite. C'est une raison de plus en faveur de situations d'apprentissage pendant lesquelles tous les éléments des situations elles-mêmes et de la compétence visée sont clairement mis à jour, nommés et analysés.

LA DÉRIVE DISCIPLINAIRE

Arriver à créer des situations d'apprentissage qui favorisent le développement de compétences disciplinaires et transversales est un art qui demande le sens de l'équilibre. Cet art requiert de savoir doser les diverses composantes de la situation d'apprentissage que l'on propose à l'élève. Quand cet équilibre n'est pas respecté, au moins trois dérives sont possibles. Chacune de ces dérives est causée par une insistance excessive sur un aspect essentiel d'une bonne situation d'apprentissage.

La première est la dérive disciplinaire. Elle consiste à passer sous silence les compétences transversales, sous prétexte que chaque compétence disciplinaire cache une compétence transversale et que, de surcroît, la discipline fournit le contexte nécessaire au développement de la compétence transversale. Cette attitude de l'enseignant ne favorise pas l'acquisition d'acquis transversaux, parce qu'elle ne permet pas un apprentissage conscient et explicite des compétences transversales. Elle présume que les compétences transversales sont données en prime et sans douleur à l'élève qui développe des compétences disciplinaires. Elles lui sont données à la manière d'un cadeau-surprise que l'on glisserait à son insu dans sa poche et dont il saura se servir naturellement au moment opportun sans même en connaître le mode d'emploi.

Comme les apprentissages disciplinaires sont bien ancrés dans les pratiques pédagogiques, la tentation de s'en tenir à eux est bien réelle. En y succombant, l'enseignant évite de relever réellement le défi de l'intégration explicite des compétences transversales dans les situations d'apprentissage.

LA DÉRIVE TRANSVERSALE

La deuxième dérive dans la construction des situations d'apprentissage est à l'opposé de la première. Elle consiste à ne se préoccuper que des compétences transversales, sous prétexte qu'elles contiennent toutes les compétences disciplinaires. Dans cette logique, on pourra dire que la compétence transversale à *mettre en œuvre sa pensée créatrice* englobe un bon nombre de compétences en langue et en art par exemple (*écrire des textes variés, inventer des séquences dramatiques, réaliser des créations plastiques personnelles, inventer des danses, inventer des pièces vocales ou instrumentales*). En poursuivant l'exercice de fusion des compétences disciplinaires dans les compétences transversales, on peut sûrement se donner l'illusion que les premières peuvent toutes être absorbées par les secondes.

Dans cette perspective, on considère les disciplines comme des accessoires utiles mais non indispensables. Il suffit de saupoudrer un peu de sucre disciplinaire sur les compétences transversales pour leur donner bon goût, pour montrer qu'elles peuvent servir à quelque chose. On surfe sur les disciplines avec la planche des compétences transversales sans vraiment y entrer.

La dérive (ou la folie) des grandeurs

La troisième dérive tient à la grande parenté des compétences disciplinaires entre elles et avec les compétences transversales. En concevant une situation d'apprentissage, il est facile de s'emballer et d'établir qu'elle visera au développement de six compétences transversales et de quatre compétences disciplinaires. À cause de la parenté d'un grand nombre de compétences, il est évidemment aisé de démontrer la cohérence de l'agencement des dix compétences. Et cette démonstration ne fait pas que jeter de la poudre aux yeux. La convergence et la complémentarité des dix compétences sont réelles. Mais peut-on affirmer sans sourciller qu'un élève peut réellement développer en toute conscience dix compétences dans une seule activité d'apprentissage ? On aura beau consacrer deux ou trois semaines à cette activité, on n'y parviendra pas. On entend ici l'écho du proverbe *Qui trop embrasse mal étreint*.

La synergie

Les lignes qui précèdent, je l'espère, auront permis de percevoir que les relations entre les deux types de compétences sont réelles en théorie et possibles dans la pratique. On pourrait retenir, en fait, que c'est par leur fusion dans les situations d'apprentissage que les compétences transversales et disciplinaires révèlent tous les liens qui les unissent et prennent tout leur pouvoir formateur, toute leur force. On pourrait les comparer à l'eau et au sable qui revêtent une puissance nouvelle, différente, en devenant du ciment. L'image est probablement usée, aussi vaut-il mieux laisser le poète Gilles Vigneault la présenter.

Sur l'eau et le sable
On bâtit rarement
L'eau est insaisissable
Et le sable mouvant.
Mais tous les deux ensemble
Renforcent le ciment

(*Les outils*, chanson tirée de l'album *C'est ainsi que j'arrive à toi.*)

Jean-François Giguère est responsable du programme d'enseignement moral à la Direction de la formation générale des jeunes au ministère de l'Éducation.

Une réforme particulièrement prometteuse pour le secondaire

par Arthur Marsolais

D'une certaine façon, la réforme des programmes décrite dans l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* est plus prometteuse pour le secondaire que pour le primaire ou, du moins, plus organiquement articulée en fonction des besoins et du potentiel du premier que du second. Pourtant, à l'heure actuelle, les effets du calendrier d'implantation laissent planer le doute inverse, car on commence logiquement par le primaire dans la révision des programmes. Je voudrais donc explorer ici en quoi cette réforme est attrayante et prometteuse pour les élèves et pour les enseignants du secondaire.

Quelques objections préalables à lever

D'entrée de jeu, il faut faire place nette de deux grands malentendus, dont le premier ressemble fort à un procès : la machination pour dévaloriser les disciplines ou le complot psychopédagogique, d'une part; la perception d'une approche du changement par « table rase », d'autre part.

Le premier malentendu a connu une formulation haute en couleur, en vigueur rhétorique, en indignation d'avocat de la poursuite, tout récemment, dans un ouvrage collectif intitulé *Main basse sur l'éducation* (Montréal, éd. Nota Bene, 1999). Comme, dans le film néoréaliste *Main basse sur la ville*, la mafia détourne à son profit le pouvoir municipal, les psychopédagogues auraient conquis la formation des enseignants et l'école au grand détriment du sérieux des disciplines : lettres, arts, sciences, histoire, etc. Ce pamphlet repose sur un postulat de « jeu à somme nulle », comme on dit dans la théorie des jeux : plus l'école sera « pédagogique », moins elle sera savante et authentique, et vice-versa. Nous sommes en pleine paranoïa et théorie du complot (disons : herméneutique du soupçon, pour nous dédouaner auprès de quelques augustes sociologues !) : la psychopédagogie se ferait passer pour un discours rigoureux en vue de soustraire des ressources universitaires aux vraies disciplines et de banaliser celles-ci dans les classes en les réduisant à l'état de prétextes et d'occasions pour des apprentissages détachés d'elles. Or, nous ne sommes pas dans un jeu à somme nulle. Un enseignement de l'histoire, ou de la physique, ou de langue et littérature, absolument authentique sur son terrain disciplinaire, mais en même temps inspiré et peut-être génial du point de vue pédagogique, sera toujours meilleur que le même pédagogiquement inepte ou bébête.

Il y a un second malentendu possible à prévenir : l'idée d'un changement qui fait table rase, qui est une rupture totale. Comme si, jusqu'ici, nous avions travaillé contre l'apprentissage et que c'était grâce aux programmes révisés que nous commencerions à travailler pour eux ! En réalité, il y a une forte continuité mais aussi une certaine rupture, saine et prometteuse. Nous y reviendrons. L'important, pour aborder le tout avec l'esprit libre et critique, c'est de comprendre que l'on accentue la nouveauté pour des raisons rhétoriques, de persuasion, de rattachement du présent à un idéal durable d'excellence de l'éducation. La réforme, cependant, n'est pas un retour à la case zéro : c'est un pas en avant, possible, exigeant et professionnellement gratifiant à partir du point où nous sommes arrivés et des grands progrès réalisés depuis 10, 20, 30 ans dans l'éducation scolaire.

Pour procéder en toute clarté, regardons ce qui concerne chaque matière sur son terrain, ce qui concerne plus d'une matière, ce qui concerne l'ensemble des matières et, enfin, ce qui relève de la structuration de la progression des élèves.

Chaque matière au défi de solliciter plus directement les capacités des élèves

Que signifie, dans l'esprit de la réforme, relier une matière donnée, quelle qu'elle soit, à des compétences intellectuelles transversales ? Pour mieux le comprendre, examinons ce que dit de plus en plus la recherche empirique sur ce qui se passe dans les classes excellentes.

La recherche, en effet, a beaucoup consisté à observer ce que font d'instinct les professeurs qui obtiennent d'excellents résultats. Il ressort qu'ils poussent leurs élèves à se servir de capacités intellectuelles qui dépassent un seuil élémentaire. Ainsi, retenir de l'information est élémentaire. La traiter est déjà plus complexe. Traiter intellectuellement de l'information comporte toutes sortes d'actions : la trouver, la compléter, bien l'agencer, la vérifier parfois. Et, dans tout cela, la comprendre se profile d'une manière inévitable : comprendre de mieux en mieux et de plus en plus.

Si, dans une classe très ordinaire, les élèves ne dépassent pas beaucoup la tâche médiocre de retenir, d'engranger pour ainsi dire, l'information fournie par le professeur ou le manuel, dans la classe plus performante, les élèves sont obligés d'appliquer, avec de l'aide mais en mode autonome croissant, des capacités intellectuelles plus élevées. Si certains chanceux, comme la recherche a permis de l'observer, le font d'instinct, il est possible aussi de le faire de manière délibérée, avec méthode. Poser comme consigne, comme « souci partout » (d'où le qualificatif transversal des compétences transversales), de pousser vers l'exercice de capacités intellectuelles plus élevées et plus complexes que simplement retenir pour répéter à l'examen, c'est le sens des compétences transversales d'ordre intellectuel. Depuis très longtemps, il est question dans les travaux de recherche en Amérique du Nord de *generic skills* ou de *higher skills*. Au Québec, la réflexion sur ce sujet a beaucoup passé par le thème de la formation fondamentale. Ce n'est pas si neuf, mais enfin reconnu et proclamé comme important, important dans chaque matière.

Il y a, en quelque sorte, une façon complice de la paresse intellectuelle de faire apprendre l'histoire ou la chimie ou la musique ou une langue vivante et une façon non complice. Le grand psycho-

logue Vigotsky avait une façon éloquente de dire cela. Pour lui, nous n'aidons pas beaucoup l'élève en le laissant se tirer d'affaire avec ce qu'il maîtrise très bien. Il ne faut pas non plus lui demander l'impossible. Il faut plutôt le faire travailler dans la « zone proximale » de ses capacités acquises, légèrement au-delà d'elles, dans une zone où il peut réussir avec assistance, avec le professeur comme guide.

Cela admis, il est utile de nommer les capacités en question, comme le fera le futur « Programme des programmes » du secondaire. Déjà, la façon de les nommer qu'on trouve dans la version provisoire du programme du primaire (*Programme de formation de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire*, août 1999) et sa version consolidée attendue pour l'été 2000 nous inspire. Peu importe, le défi est lancé, et il permet déjà un examen de chaque enseignement disciplinaire du secondaire, sous la question commune suivante : « Comment cette discipline, la mienne, peut-elle le mieux solliciter et stimuler les habiletés intellectuelles les plus poussées chez mes élèves ? »

Une partie de la réponse, aux yeux de cet amas d'expériences cristallisé que représente la recherche empirique, résiderait sans doute dans le choix d'approfondir encore plus, quitte à étendre moins le propos d'un cours, et de préserver mieux l'aspect de complexité des questions abordées en travaillant parfois ou souvent dans le cadre d'un projet d'une certaine envergure et d'une certaine continuité. De même, toute évaluation qui valorise les tentatives, même semi-fructueuses, d'interprétation, d'analyse et de validation critique, en fera automatiquement la promotion à l'intérieur de la démarche d'apprentissage.

Photo : Denis Garon

Une attention partagée entre contenu et processus

Nous savons comment l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* pousse à cultiver partout non seulement des compétences intellectuelles, mais aussi des compétences méthodologiques. Pourquoi les secondes ? Essentiellement pour attirer l'attention sur l'importance de la démarche d'apprentissage, sur l'importance de guider le processus lui-même d'apprentissage.

Encore ici, il y a à la fois continuité et rupture. Depuis longtemps, nous reconnaissons l'importance de « savoir apprendre », donc d'apprendre à apprendre tout en apprenant toutes sortes de choses. Nous avons beaucoup insisté sur les habiletés et les savoir-faire, jusqu'au point, parfois, de réduire les connaissances au statut de prétexte pour exercer des savoir-faire. Il va de soi qu'il n'y a rien de plus inquiétant pour l'enseignement secondaire. Si l'on apprend l'histoire et la géométrie, c'est parce que l'histoire et la géométrie ont une valeur formatrice ; il ne s'agit pas seulement d'une sorte de matière première à exercer l'analyse, le traitement de l'information ! Valoriser les compétences intellectuelles et méthodologiques transversales, ce n'est en rien dévaloriser les diverses matières du secondaire : c'est, au contraire, une piste pour les apprendre mieux ! L'équilibre et l'interdépendance entre contenu à apprendre et processus d'apprentissage sont atteints beaucoup mieux dans l'actuelle perspective de compétences, dont le lieu d'émergence est l'ensemble des disciplines, que dans certains discours trop réductifs sur la formation fondamentale, discours réductifs où l'essentiel était plutôt à côté que dans les disciplines.

Malgré tout, il faut reconnaître deux étages, pour ainsi dire, aux habiletés méthodologiques. Le premier étage, le plus évident, consiste à aider l'élève à organiser son travail intellectuel, à persévérer dans une démarche où le fait de buter sur ce qu'il ne sait pas encore, ce qu'il ne comprend pas encore, mobilise et stimule, sans détériorer la confiance en soi. Il faut, dans les études, apprendre à repousser la gratification dans le temps mais il faut aussi qu'elle se produise, à terme. Qu'il émerge des moments de joie d'apprendre, de découverte de son propre potentiel ! Le professeur ne peut pas apprendre à la place de l'élève. Au premier degré, l'attention aux compétences méthodologiques de l'élève, c'est précisément le décentrement professoral d'une attention trop axée sur son enseignement vers une attention partagée vers la démarche d'apprentissage, une démarche proprement assistée et encadrée puis stimulée.

Il y a un deuxième degré, ou un « deuxième étage », aux compétences méthodologiques. Il est de l'ordre du métacognitif, c'est-à-dire de la prise de conscience graduelle et de la maîtrise partielle de la façon de s'y prendre dans une tâche intellectuelle. L'approche dite stratégique, largement propagée au Québec par Jacques Tardif (*L'enseignement stratégique*. Montréal, éd. Logiques, 1992) est de cet ordre. C'est une perspective relativement neuve, très féconde, intéressante pour toutes les disciplines. D'une certaine façon, elle propage une prise en charge plus évoluée de la démarche d'apprentissage par une intériorisation des habiletés méthodologiques chez les élèves.

Les compétences sociales : leurs implications pour une équipe éducative

La réforme en cours du curriculum entend aussi porter sur une troisième catégorie de compétences : des compétences sociales. Dans le programme de formation (version provisoire) il est plutôt question de compétences à la fois personnelles et sociales, mais cela ne change pas la visée de fond. En quoi cela est-il pertinent pour l'enseignement secondaire ? C'est pertinent de diverses façons, mais cela exige, plus encore que pour les compétences précédentes, que les éducateurs de diverses disciplines travaillent ensemble.

Il y a, dans les compétences sociales, à la fois un minimum et un optimum. Commençons par examiner le minimum. Chaque classe, de même que l'ensemble de l'école, est un lieu où existe une loi, une règle, un lieu où une loi interdit l'interaction violente. Une sorte de socialisation élémentaire se poursuit à l'école, en même temps que dans le milieu de vie de l'élève, à moins que ce milieu de vie ne soit totalement inapproprié : l'élève y apprend à suspendre ses impulsions, à vivre pacifiquement dans un groupe. La vie y obéit à une prescription de non-violence. Les élèves s'expliquent plutôt que de se battre. L'école comme la classe ne sont pas gouvernées par les émotions et l'affection, car l'affection ne se commande pas. Elle engendre des groupes fermés qui expulsent les mal-aimés. La classe, elle, est un groupe gouverné par un principe sous-jacent d'égalité de tous et toutes, de dignité et de respect de tous. Au minimum donc, pour ce qui est des compétences sociales, la classe est un environnement dans lequel l'élève fait preuve de civisme et adopte des attitudes qui resteront à la base du civisme au cours de toute la vie. Toutefois, cette dimension de l'éducation sociale se vit d'autant mieux s'il y a concertation dans l'équipe éducative, et si toute l'école se place délibérément dans un climat d'interaction qui favorise le civisme. Cela se situe naturellement dans l'ordre du projet éducatif de l'école.

Il se trouve ensuite un second degré d'ambition, qui touche, cette fois, les compétences sociales. Il s'agit de développer deux capacités impossibles à travailler et à mettre en jeu dans la solitude. D'abord, la capacité de travailler intellectuellement à plusieurs et d'être productifs à plusieurs. Ensuite, la capacité de « délibérer » en groupe, d'échanger des arguments, de profiter de ceux des autres, d'écouter vraiment ses pairs. La première capacité est très précieuse pour le travail et la vie active. Parmi les capacités génériques privilégiées par tous les observateurs sociaux du point de vue d'une préparation à quelque carrière que ce soit, c'est, au-delà du potentiel intellectuel le plus développé possible, la principale. Il faut prendre cela comme un fait incontournable.

Trop de critiques humanistes de l'éducation sursautent à l'idée que le grand patronat, sous la forme, par exemple, du Conference Board du Canada, affirme cela, et dénoncent le tout comme une perversion utilitariste ou fonctionnaliste d'une école qui devrait s'arc-bouter sur son idéal d'épanouissement

personnel. Pourtant, même du point de vue de l'épanouissement personnel, réussir à trouver de la joie dans une productivité collective, un travail coopératif réussi, c'est aussi un acquis précieux.

La seconde compétence sociale non banale a ses propres exigences. Il s'agit d'une capacité de délibération à plusieurs. C'est le dialogue porté sur le terrain d'enjeux sérieux, de dilemmes, de situations complexes. Discuter en travaillant la rigueur, la logique et la capacité persuasive de son propre propos, tout en accueillant le propos analogue de son vis-à-vis, n'est pas une chose simple. Mais ce serait gravement disqualifier le secondaire que de penser que seuls le cégep et l'université sont des lieux appropriés pour cela.

L'apprentissage de la délibération, du débat, d'une recherche qui avance par des échanges de propos sensés, d'objections et par la clarification de consensus partiels repose sur le développement de l'esprit critique. L'esprit critique, ce n'est pas du tout l'esprit combatif, qui s'emploie à disqualifier d'entrée de jeu ceux et celles qui ne pensent pas comme moi. Ici, le professeur est un modèle incontournable, parce que sa propre position sur un sujet ne se présente pas comme « le dernier mot », la fin d'une démarche de recherche, mais souvent comme son amorce.

La capacité de délibération sociale a des affinités directes avec l'éducation politique, l'éducation du citoyen. Le citoyen qui se sent comme une marionnette des pouvoirs en place réagit émotivement et par « tout ou rien », en adoptant un camp dans la lutte universelle pour le pouvoir et ses divers avantages. Le citoyen critique capable de délibérer garde une distance par rapport aux slogans de son propre parti ou groupe d'intérêt. Comme il a l'habitude de s'efforcer de comprendre des enjeux avant de s'engager…

Dans l'enseignement secondaire, la délibération ne peut pas jouer toujours et partout. Il ne s'agit pas de réinventer Galilée ou l'algèbre! Cependant, la disposition à s'écouter mutuellement avant de se réfuter nécessite un certain climat, une bribe d'éthique intellectuelle. L'élève, s'il a à changer d'idée, ne peut le faire qu'à partir de son idée présente. Comment l'aider sans comprendre celle-ci?

L'HORIZON D'UNE COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE

Enfin, il y a, au-delà des compétences sociales de civilité et de délibération, un optimum pensable, pour ce qui est d'un idéal pédagogique : celui d'une classe fonctionnant en communauté de recherche. Cela découle en droite ligne de recherches approfondies sur ce que signifie devenir expert. « Expert », rappelons-le, est un terme plus fort que « compétent ». La différence principale entre la personne compétente et la personne experte, c'est que la première profite de ses acquis, de la libération d'énergie mentale accomplie par une maîtrise suffisante d'un problème, d'un procédé ou d'un diagnostic pour se détendre et prendre du bon temps, tandis que la seconde réinvestit l'énergie mentale disponible pour aller plus loin dans le domaine. Carl Bereiter et Marlene Scardamalia ont étudié les implications de cette marge pour l'école dans un livre remarquable : *Surpassing Ourselves. An Inquiry Into the Nature and Implications of Expertise* (Chicago, Open Court, 1993). Ils rejoignent l'idée de la classe comme une communauté d'apprenants, développée de façon convergente dans un récent avis du Conseil supérieur de l'éducation : *L'école secondaire, une communauté éducative* (1998). Bereiter et Scardamalia se situent à la jonction des compétences intellectuelles et des compétences sociales lorsqu'ils décrivent les principes directeurs d'une classe fonctionnant en « groupe de production de savoir » :

« L'éducation scolaire basée sur le modèle d'un » groupe de production de savoir » a les caractéristiques distinctives suivantes :

1° Il s'y trouve une étude soutenue et en profondeur des sujets, parfois étendue sur des mois, plutôt qu'un vaste survol superficiel.

2° L'attention se concentre sur des problèmes plutôt que sur des catégories de connaissances; non pas « le cœur » mais « comment le cœur fonctionne-t-il? »

3° La recherche est impulsée par les questions des élèves. Le professeur aide les élèves à poser de meilleures questions et les encourage à reformuler les questions à des niveaux plus approfondis à mesure que la recherche avance.

4° Le défi dominant est celui d'expliquer. Les élèves sont poussés à présenter leurs propres théories pour rendre compte des faits et à critiquer mutuellement leurs théories en les confrontant aux faits.

5° Même si les professeurs portent attention au progrès individuel des élèves, l'attention quotidienne porte d'abord sur les buts collectifs de compréhension et de jugement plutôt que sur l'apprentissage et le rendement individuels.

6° Il y a peu de travail scolaire traditionnel où tous les élèves travaillent individuellement en faisant tous la même chose. De façon plus générale, les élèves travaillent en petits groupes; chaque groupe a une tâche particulière liée au thème central et planifie la distribution du travail entre ses membres.

7° La parole est prise au sérieux. On attend des élèves qu'ils réagissent au travail des autres et on leur montre à le faire de façon aidante et encourageante.

8° Le savoir propre du professeur ne limite pas ce qu'il faut apprendre ou chercher. Les professeurs peuvent contribuer à la démarche par leur savoir, mais il y a d'autres sources d'information.

9° Le professeur reste le leader, mais son rôle se déplace : il ne se tient plus en dehors de la démarche d'apprendre pour la guider; il y participe activement et sert de leader à titre d'apprenant plus expert. »

Cela n'est pas une utopie, mais c'est rare et difficile. Au minimum, il faut apprendre aux élèves à travailler ensemble. Au mieux, comme ici, ils le font d'abord et avant tout pour apprendre encore plus d'une manière authentique. En quelque sorte, la boucle est bouclée : les compétences sociales contribuent directement aux compétences intellectuelles.

UNE CONTRIBUTION DE TOUTES LES DISCIPLINES À LA MAÎTRISE DE LA LANGUE

La quatrième et dernière catégorie de compétences transversales colle à une difficulté propre aux études secondaires. Elle s'appuie sur une constatation bien connue : s'il n'y a, au secondaire, que dans la classe de français que le français est

Photo : Denis Gagnon

important, les résultats seront décevants et on perpétuera les plaintes des professeurs de cégep. D'abord, on apprend à lire puis, de plus en plus, on lit pour apprendre. Si l'habileté instrumentale qu'est la lecture n'est que très peu utilisée à l'école elle-même, elle stagne, elle n'atteint pas les niveaux d'aisance et de compréhension qu'il faut. Il en va de même pour l'écriture : si presque partout, sauf en classe de français, on peut se passer d'écrire pour raffiner son analyse et son argumentation ou d'écrire aussi pour s'exprimer, c'est peine perdue. Il y a alors très peu de chances d'atteindre un niveau de *high literacy*, comme le disent les chercheurs nord-américains. Il s'agit là, en effet, d'établir un rapport intime avec la langue, un rapport sensible à sa souplesse, à ses nuances, à sa richesse. Le vrai moment propice pour acquérir un rapport étroit, aisé, fin, avec une langue orale correcte et avec la langue écrite se trouve à partir du milieu du secondaire. Cela ne se rattrape pas dans un baccalauréat en informatique, en administration des affaires ou en génie. Même un baccalauréat en sociologie n'est pas une garantie de rattrapage, sur ce terrain.

Qu'est-ce que des cours de biologie, de mathématique, de musique et de géographie peuvent fournir dans un effort convergent de maîtrise de la langue? L'exercice de l'écrit? L'imprégnation par une langue orale correcte? La frousse de « perdre des points » pour l'écriture? La seule façon d'aller au-delà d'une pression symbolique en corrigeant le français partout, c'est de travailler entre professeurs de français et professeurs de sciences, ou de mathématiques,

ou d'art, ou de sciences humaines. Les experts sont dans les murs. Jusqu'ici, personne n'a pour ainsi dire eu recours à eux. Dans les écoles de langue française, on n'a pratiquement pas encore eu de tentatives de ce type. Toutes les disciplines peuvent contribuer à la progression des élèves en français, mais cela est presque impensable sans concertation avec les professeurs de français.

Le potentiel des domaines d'expérience de vie

Au-delà des compétences transversales posées comme faisant appel à chaque discipline, la réforme actuelle propose à l'attention des professeurs des champs d'exploration et d'approfondissement transdisciplinaires. On les a appelés « domaines d'expérience de vie » dans la première version des programmes révisés du primaire. Il y a une raison à cela. Il s'agit en effet d'enjeux proches de l'expérience subjective individuelle et collective des jeunes, pas seulement en qualité d'élèves : choix de carrière; relative liberté quant aux conditionnements médiatiques et aux sollicitations commerciales; prise en charge graduelle de sa santé; « alphabétisation » progressive sur les plans civique et politique; etc. L'école initie et transmet, cela va de soi. Mais elle initie non seulement aux dérivés adaptés des « savoirs savants » (grâce à une transposition didactique appropriée), elle initie aussi à des pratiques sociales (« fonctionner » dans une démocratie, choisir un métier, devenir un consommateur averti, et ainsi de suite).

Le curriculum proposé pour le secondaire, dans le cadre de la réforme, a un aspect structurel très important. En effet, il défait et met de côté l'isolement, instauré au début des années 80, de tout ce qui relève de la formation personnelle et sociale au sens large. Il rapatrie dans les disciplines des dimensions de la formation qui concernent directement l'engagement personnel dans des pratiques sociales : pratiques de santé, d'écologie, de citoyenneté, de choix de carrière.

Il est inadmissible de nos jours que l'ensemble des sciences humaines se dissocient des visées d'éducation sociale, réfugiées, pour ainsi dire, dans une petite dose parallèle de formation personnelle et sociale et que l'éducation scientifique reste isolée des pratiques et des domaines de carrière technologiques, en laissant le fardeau de « l'école orientante » à une autre petite matière. Or la majorité des enjeux proches d'une expérience de vie, pas forcément scolaire, ne peuvent pas avoir une seule discipline comme point de chute. Pensons, par exemple, à la santé : elle est au carrefour d'au moins trois disciplines, l'éducation morale, les sciences et l'éducation physique. Pensons au choix de carrière : l'apprentissage de sciences et technologie ne peut pas jouer seul. Celles et ceux dont l'avenir professionnel est en graphisme, en musique, en politique ou en enseignement seront « allumés » et séduits, révélés à eux-mêmes, par toutes sortes de disciplines.

Chacun des six grands domaines transdisciplinaires retenus par la Commission des programmes d'études (1° l'éducation interculturelle, l'éducation à la citoyenneté et la compréhension internationale; 2° l'éducation à la consommation; 3° l'orientation personnelle et professionnelle, l'entrepreneurship; 4° l'éducation aux médias et aux technologies de l'information et de la communication; 5° l'éducation à la santé, à la sécurité et à la sexualité; 6° l'éducation à l'environnement. *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation*, 1998, p. 41 et 42.) tend une perche aux équipes enseignantes du secondaire. Il y a là un chantier qu'il faut envisager dès maintenant[1]. S'il est réussi, l'école secondaire sera plus authentiquement éducative et plus accessible, plus mobilisante, tout en instruisant mieux qu'avant. Sinon, elle redeviendra encore plus livresque et plus détachée de la recherche de sens des jeunes.

Défis communs et défis variables selon les disciplines

Il est insensé de croire que la valorisation de compétences transversales impliquerait une dévalorisation des disciplines. L'intuition, puis la confirmation de l'importance des compétences transversales sont précisément venues du souci d'apprendre à la fois plus et mieux tout ce qu'il est possible d'apprendre à l'école.

Les programmes disciplinaires officiels évoluent dans leur forme. En s'efforçant de graviter autour de quelques compétences disciplinaires centrales, ils deviendront moins analytiques, moins atomisés en mini-objectifs. C'est favoriser une démarche ou un processus d'apprentissage dans lequel l'interdépendance entre éléments et la complexité du tout se dégage.

Il reste que les grandes disciplines classiques du secondaire n'auront pas toutes le même défi. L'histoire, la géographie de même que le cours de 5e secondaire sur le monde contemporain devront faire une place beaucoup plus nette à la formation sociale, dans sa dimension de sociabilité au quotidien, sa dimension politique et sa dimension économique aussi. La citoyenneté devenant une préoccupation privilégiée, greffée explicitement aux sciences humaines mais constituée aussi en thème interdisciplinaire, il faudra travailler en collaboration avec les responsables d'éducation morale, d'éducation physique, des cours de français au moins, pour consolider une approche concertée. Même l'éducation scientifique, pour peu qu'elle soit ouverte à la perspective « sciences, technologie et société », a une belle contribution potentielle à apporter aux enjeux collectifs et politiques.

La réforme devrait permettre de remédier à la quasi-absence de prise en considération de la technologie dans le cursus scolaire, et, pour le secondaire, ce défi tombe carrément dans le jardin de l'éducation scientifique. Comment bien relier les pratiques techniques et les savoirs propres aux sciences? Comment ne pas restreindre la technologie aux sciences physiques appliquées, et comment donner la place qu'elles méritent aux techniques d'ordre biologique, aux techniques de communication, à des techniques de la vie courante greffées pour l'instant à l'économie familiale? Le tout, non sans une arrière-pensée de sensibilisation aux choix de carrière?

Il me semble que l'enseignement de la langue est particulièrement apte à contribuer à la formation personnelle. En effet, c'est un lieu privilégié de l'expression personnelle. En même temps, l'apprentissage de la langue peut avoir un rapport direct avec l'expérience du beau et l'ouverture sur l'esthétique et l'art, grâce à la poésie, au théâtre. Quand l'équilibre entre la communication et ses règles, relativement impersonnelles, d'une part, et l'expression, personnelle par définition, d'autre part, est assuré, le besoin d'espaces parallèles pour une formation dite personnelle est moindre.

Les grands thèmes transversaux font appel à toutes les disciplines mais d'une manière diverse. N'est-ce pas tout à fait opérationnel de se demander dès maintenant où et comment atterriront l'éducation critique aux médias, ainsi que l'éducation à l'environnement, à la citoyenneté et à la consommation? Et, question centrale : comment une approche bien pensée d'une vaste gamme de disciplines fera-t-elle de l'école secondaire une école authentiquement orientante?

La réforme : une nouveauté à comprendre, un changement à maîtriser

Pour le secondaire, la réforme comporte à la fois des éléments de continuité et des éléments de nouveauté. Les écoles secondaires disposent de délais convenables avant le déclenchement de la mise en œuvre des nouveaux programmes. C'est le temps nécessaire pour se familiariser avec les nouveautés et commencer à s'y préparer. C'est en même temps l'occasion de maîtriser le changement. Il est possible d'ores et déjà de préparer le terrain, d'une manière individuelle et collective, ne serait-ce que relativement aux quatre grandes catégories de compétences transversales. La structure même d'un parcours scolaire par cycles, jusqu'à la troisième secondaire, se dessine, et peut permettre à des équipes enseignantes de préparer une transition qui ne prendra personne par surprise mais qui, au contraire, libérera des énergies nouvelles. La carte géographique n'est certes pas le territoire lui-même, mais la carte, même floue et approximative, existe : le temps est propice pour s'aventurer sur le terrain.

Arthur Marsolais était chargé de dossiers au Conseil supérieur de l'éducation jusqu'à l'été dernier.

1. Les deux domaines d'expérience de vie ajoutés dans le programme actuel au primaire (souci d'une croissance dans son identité personnelle, souci des habiletés sociorelationnelles) paraissent, pour leur part, une dimension de la formation personnelle qui peut colorer tous les enseignements d'une manière diverse.

LA COMMUNICATION AVEC LES PARENTS, UN TOUR DE PLUS...

par Denis Lamarre

Quel est le principal partenaire de l'enfant qui se développe comme apprenant? Les parents ou l'enseignant? Pour le personnel de l'école Centrale, la réponse vient tout de suite: les deux, dans la mesure où des attentes semblables sont établies autour de l'enfant. Et pour y parvenir, la communication soutenue entre parents et enseignants demeure l'instrument privilégié.

L'article qui suit présente la façon dont le personnel de l'école Centrale s'est assuré de garder un contact régulier avec les parents de ses élèves. Tous les éléments qui y ont contribué ont été introduits un à la fois au cours des années, pour finalement constituer la tradition de l'école; ils font partie de la normalité pour parents et élèves maintenant. Cette tradition est fort appréciée par les parents qui se voient offrir un portrait détaillé de la vie scolaire de leur enfant. C'est aussi une façon de rassurer nos parents anglophones (la grande majorité) qui ne sont pas toujours en mesure d'évaluer les progrès de leur enfant dans un programme d'immersion ou qui se demandent comment s'y prendre pour appuyer le travail de l'enseignant ou l'enseignante.

L'EVALUATION

Ici, dans notre école au Manitoba, l'année scolaire est divisée en trois trimestres; le premier couvre les premiers mois jusqu'à la fin de novembre; le deuxième se termine à la fin de mars, avec la semaine de relâche; et le troisième comprend les trois derniers mois. Trois bulletins sont donc envoyés aux parents. Mais entre chaque bulletin, ceux-ci sont invités à rencontrer l'enseignant ou l'enseignante pour discuter de l'évolution de leur enfant.

En octobre, les élèves préparent une autoévaluation de leur travail en classe en abordant divers aspects de leurs progrès scolaires, de leurs habitudes de travail et de leurs relations avec les autres. À partir des points les plus faibles de cette évaluation et avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante, les élèves déterminent deux ou trois objectifs à atteindre dans les six semaines suivantes, soit pour le premier bulletin. C'est autour de cette autoévaluation et de ces objectifs que la discussion entre parents, enfant et enseignant s'organise, chacun y définissant son rôle dans l'atteinte des objectifs. Durant les six semaines qui suivent, ces objectifs personnels sont revus puis, dans le premier bulletin, l'enseignant ou l'enseignante indique dans quelle mesure ils ont été atteints. Ainsi, un profil scolaire de l'élève est tracé, accompagné par les recommandations dont pourrait bénéficier l'élève pour s'améliorer.

Entre le premier et le deuxième bulletin, on suit la même démarche mais cette fois, l'élève a une part plus active dans la rencontre élève-parents-enseignant ou enseignante. Il ouvre son portfolio, fait le point sur les nouvelles habiletés qu'il a acquises, évalue son parcours et détermine où il concentrera ses efforts pour les derniers mois de l'année. Encore une fois, parents et enseignant définissent leur propre rôle pour seconder l'élève.

Photo: Denis Garon

À la fin de l'année, le portfolio, qui contient les travaux jugés les meilleurs par l'élève, ses autoévaluations, etc., est amené à la maison afin de montrer à ses parents tous les progrès accomplis durant l'année scolaire.

Il va sans dire que l'élève compte sur le soutien de son enseignant ou enseignante tout au long de l'année pour lui servir de guide dans le choix de ses objectifs et lui donner son avis lors de ses autoévaluations. Mais c'est aussi l'enseignant ou l'enseignante qui définit les objectifs de chacune de ses situations d'apprentissage, explique comment ce qui se vit en classe est reporté sur chaque bulletin, aide l'élève à faire le point sur ses acquis après chaque unité, appelle à la maison pour souligner un effort particulier ou en recommander un autre, ou encore écrit une note dans l'agenda de l'élève de la 3e ou de la 4e année.

Une telle approche est exigeante, tant pour l'élève que pour les parents et l'enseignant. L'expérience montre que la justesse de l'autoévaluation augmente avec la pratique; de plus, il n'est pas étonnant de voir les élèves prendre une plus grande part de responsabilité dans leur apprentissage. Par ailleurs, des parents se montrent moins intimidés quand leur enfant a un rôle actif dans leur rencontre avec l'enseignant. Enfin, avec l'engagement de chacun, les chances de succès sont multipliées. On est loin du temps où le bulletin se donnait bien vite au-dessus de la tête des enfants.

LES PORTES OUVERTES

Les remises de bulletins ne sont pas les seules occasions où les parents sont invités à l'école. Tôt, en septembre, une soirée d'orientation est organisée par le personnel enseignant. Les parents sont appelés à rencontrer une première fois l'équipe qui travaillera avec leur enfant. Chaque enseignant les amène ensuite dans sa classe afin de leur faire un tour d'horizon de l'année qui s'amorce: attentes générales, fonctionnement de la classe, évaluation, portfolio, devoirs, etc. En 3e et en 4e année, on remet également un tableau qui présente quelques éléments du programme de mathématique, ceux sur lesquels il serait bon de travailler périodiquement à la maison (opérations, mesure de temps, de longueur, estimation, heure, argent, etc.).

Aussi, chaque année, parfois en automne, parfois au printemps, le comité de parents organise tantôt une danse, tantôt un souper au barbecue, ou encore une soirée de

Photo: Denis Garon

plantation de fleurs dans la cour d'école... Le personnel de l'école est invité à y amener sa propre famille, un type de rencontre bien apprécié par les élèves.

En mai, le personnel prépare une journée ou une soirée portes ouvertes sur un thème qui varie d'année en année : les portfolios, la mathématique, les sciences, etc. Les élèves présentent alors, sous forme de jeux ou d'activités destinés aux parents, quelques aspects des différents programmes d'études.

Enfin, il ne faut pas oublier l'incontournable concert de Noël et les quatre ou cinq assemblées qui parsèment nos dix mois d'école.

Et encore...

Et pour se tenir à jour sur le quotidien de la classe ? Au début de chaque mois, enseignants et enseignantes rédigent une lettre de nouvelles à l'intention des parents de leurs élèves. Y sont présentés : les dates à retenir, les thèmes étudiés, les objectifs visés pour le mois dans chacune des matières, les travaux attendus des élèves, un aperçu de l'évaluation, des recommandations relatives à ce qui peut être fait à la maison pour appuyer le travail scolaire. Parents et enfants sont encouragés à lire chacune des lettres de nouvelles à la maison et à en discuter. Que de travail mais quelle récompense de voir, le lendemain de l'envoi, des élèves apporter à l'école un livre sur le thème étudié ou relater une expérience se rapportant au sujet abordé en sciences, ou encore un parent se pointer pour offrir à la classe son expertise dans un domaine à l'étude !

L'école envoie aussi une lettre de nouvelles chaque mois ; le comité de parents a également les siennes. Et il ne faut pas oublier Internet, dans lequel l'école a son site[1] !

Un élément crucial : la lecture

Le personnel enseignant s'attend à ce que chaque élève travaille une trentaine de minutes à la maison : dictée, questions mathématiques et lecture se succèdent au rythme des jours de la semaine, selon la routine de chaque classe. De plus, des sacs remplis d'activités permettant de poursuivre le développement d'habiletés acquises à l'école peuvent être apportés à la maison. Ils contiennent, par exemple, des jeux de mathématiques, des livres à lire et offrant des sujets de discussion, des projets à caractère scientifique, des cassettes, des jeux pour améliorer ses habiletés orthographiques.

Mais la lecture demeure l'élément essentiel de l'apprentissage. Il faut constater que les parents ne possèdent pas toujours l'expertise de l'enseignant ou de l'enseignante dans ce domaine. Aussi, l'école a publié un dépliant à leur intention détaillant la démarche de la lecture telle qu'elle est suivie en classe. Facile à utiliser, beaucoup de parents l'apprécient. Il indique les étapes nécessaires à franchir avant de commencer une lecture, donne un aperçu des stratégies de lecture enseignées en classe, encourage la discussion à toutes les étapes de la lecture et reconnaît son rôle essentiel dans le développement de la compréhension. Ce dépliant devient un outil essentiel pour quiconque s'imagine que le temps de lecture se limite au simple décodage de mots.

Dès la première rencontre parents-enfant-enseignant, en octobre, on y recourt. L'enseignant s'en sert en effet pour tracer le profil de lecteur de l'élève et détermine les points à travailler à la maison pour développer ses habiletés. Il fera ensuite partie de toutes les discussions sur les progrès et demeurera le fidèle complice de l'enseignant en classe.

En conclusion

Beaucoup de temps est consacré à la communication entre enseignant et parents : lettres de nouvelles, appels, rencontres, etc. Des soirées bien remplies font suite à des journées bien remplies. Enseigner est une tâche lourde qui doit être partagée. Car cela est clairement établi en début d'année : le succès de l'élève dépend de l'engagement de chaque partenaire, à la mesure de ses aptitudes.

René Ammann est enseignant à l'école Centrale, centre d'immersion (de la maternelle à la 4e année) de la division scolaire de Transcona-Springfield, à Winnipeg.

1. www.mbnet.mb.ca/~centrale/

LA PUCE À L'OREILLE AU SUJET DU REDOUBLEMENT

par Louisette Pouliot et Pierre Potvin

Tout en respectant les croyances de nombreux enseignants au sujet du redoublement scolaire, le présent article sème le doute quant à l'efficacité de cette pratique pédagogique.

Recommencer son année, voilà la décision qu'environ 30 000 élèves québécois, de la maternelle et du primaire, se voient imposer chaque année. Le redoublement relève d'une décision administrative à la suite d'une proposition que l'enseignant peut faire au moment de l'évaluation des apprentissages.

Le redoublement se produit fréquemment, mais aide-t-il vraiment l'élève en difficulté ? « Non », répondent les chercheurs. Mais alors, pourquoi continuer à utiliser un moyen reconnu scientifiquement comme étant inefficace ? La recherche ne rejoint peut-être pas les enseignants jusque dans leur pratique. La documentation scientifique sur le redoublement met à jour la dichotomie entre la recherche et la pratique du redoublement ; elle met en évidence le rôle que jouent les croyances des enseignants.

Le présent article rend compte des résultats d'une enquête prenant la forme d'un questionnaire écrit auquel ont répondu 230 enseignants et enseignantes de la maternelle et du primaire, venant des régions de la Mauricie et du Centre du Québec. Mais avant de présenter ces résultats, il importe de placer le redoublement dans une perspective historique. Par la suite, il convient d'étudier les résultats de recherches sur le redoublement afin de rendre compte de l'efficacité ou de l'inefficacité de cette pratique.

Contexte historique

Le redoublement est utilisé depuis que l'école existe comme institution sociale, c'est-à-dire depuis que les élèves sont regroupés par échelons constituant des barrières qui retiennent les élèves qui n'atteignent pas les objectifs fixés. Il a pris naissance en Grande-Bretagne au cours du XVIe siècle et aux États-Unis, au début du XIXe siècle. Au Québec, ses premières traces apparaissent au début du XXe siècle, soit depuis que l'école publique est suffisamment organisée pour instaurer un programme uniforme, impliquant et suggérant la notion de passage ou de redoublement. Selon Filteau (1954), ce nouveau programme est bientôt en butte à des critiques : « La masse prenait généralement deux ans pour parcourir la matière de la première année, et souvent, plutôt trois ans que deux ».

Dans les années qui suivent, les programmes se succèdent et, bien qu'il soit moins fréquent qu'au début du siècle, le redoublement scolaire est encore largement utilisé. Il en est ainsi jusqu'en 1964 alors que le Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1964) propose de diminuer le nombre d'examens imposés aux écoles. Ce rapport met en garde : « De toute façon, il faudra établir clairement et définitivement que le sort de l'étudiant ne doit pas se jouer sur l'examen seulement ». C'est le début de la Révolution tranquille ; une importante réforme scolaire influe sur les pratiques éducatives jusqu'à la fin des années 70.

Le redoublement scolaire a failli s'éteindre au cours des années 70 avec la venue du courant humaniste. Le concept de progrès continu amène alors la pratique du passage automatique dans la classe supérieure ou dans l'ordre d'enseignement suivant.

Au début des années 80, l'important redressement préconisé dans l'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action du ministère de l'Éducation (1979), accentué par l'idéologie américaine sur « l'excellence », incite les milieux scolaires à remettre en question le courant humaniste et le

Photo : Denis Garon

passage automatique. Une hausse des standards en éducation se produit, accentuant le recours à l'évaluation sommative. Le Conseil supérieur de l'éducation (1992) dénonce la trop grande place laissée à ce type d'évaluation. En outre, de plus en plus d'élèves en difficulté sont intégrés dans les classes ordinaires et ils ne reçoivent pas toujours l'aide des services d'orthopédagogie. Les enseignants sont enfermés dans un dilemme : les autorités scolaires visent la performance et l'excellence tout en intégrant de plus en plus d'élèves en difficulté.

Les enseignants devraient axer l'évaluation sur le processus d'apprentissage mais ils doivent aussi tenir compte des programmes qui comportent des obj ctifs répartis dans le temps dont il faut faire le bilan de façon sommative. Il est difficile d'individualiser l'évaluation puisque, généralement, les enseignants reçoivent des bulletins et des épreuves uniques qui offrent peu de possibilités d'adaptation pour les élèves en difficulté. La décision du redoublement demeure difficile à prendre selon une étude de Robitaille-Gagnon et Julien (1994), c'est alors que « le recours à des critères quantitatifs, tels les résultats à des examens standardisés, semble rassurer les personnes au moment de la décision ». Le redoublement est une solution accessible que les enseignants envisagent devant les piètres résultats quantitatifs de plusieurs élèves.

Ancré dans la tradition, le redoublement scolaire a traversé le temps, mais au-delà de la tradition, il subsiste des doutes sérieux quant à son efficacité.

INEFFICACITÉ DU REDOUBLEMENT

Depuis quelques décennies, il existe tout un éventail de recherche sur le redoublement, particulièrement aux États-Unis et au Canada anglais. Récemment, d'autres ouvrages européens s'y sont ajoutés, notamment, *Le redoublement : pour ou contre ?* (Paul, 1996) et *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (Crahay, 1996). Ce dernier auteur appuie sa large réflexion sur des éléments de recherche empirique.

Qu'il s'agisse d'articles de revues scientifiques, de mémoires, de thèses, d'ouvrages collectifs ou de méta-analyses, rares sont les recherches qui montrent les avantages du redoublement; elles en signalent presque unanimement les effets négatifs. Trois recherches québécoises comportent de nombreuses références bibliographiques sur le sujet (Dubé, 1997; Leblanc, 1991; Pouliot, 1998).

Trois ouvrages sont fréquemment cités dans la documentation scientifique sur le redoublement. Il s'agit de la recension critique de Jackson et de deux méta-analyses décrites dans un article de Paradis et Potvin (*Vie pédagogique*, n° 85, 1993). En résumé, pour Jackson (1975) rien ne prouve que, pour les élèves en difficulté, le redoublement est plus bénéfique que le passage dans la classe supérieure. Holmes et Matthews (1984) concluent que ceux qui continuent à utiliser le redoublement le font sans garantie scientifique de son efficacité. Quelques années plus tard, Shepard et Smith (1989) se prononcent clairement sur l'inefficacité du redoublement. Dans une synthèse de l'ouvrage collectif *Flunking Grades : Research and Policies on Retention*, Shepard et Smith (1989) utilisent des affirmations très catégoriques. Premièrement, les auteures concluent que le redoublement n'est pas avantageux, ni sur le plan des résultats scolaires, ni sur celui de l'adaptation personnelle. Deuxièmement, elles confirment que le redoublement est intimement lié au décrochage scolaire. Troisièmement, Shepard et Smith précisent que deux ans passés dans la classe de maternelle, même avec un programme de transition, ne permettent pas d'améliorer le rendement scolaire à long terme, ni de résoudre le problème de manque de préparation à la première année. Quatrièmement, elles ajoutent que, vu par les élèves, le redoublement amène des conflits et qu'il blesse.

Le fait qu'il soit plus âgé que ses camarades de classe peut avantager le redoublant qui manque de maturité au début de son parcours scolaire, mais cet avantage n'est que passager (Shepard et Smith, 1989) et peut, par la suite, constituer un obstacle à son sentiment d'appartenance à un groupe d'élèves, rendant difficile son intégration sociale à l'école. Les résultats des méta-analyses mentionnées précédemment devraient inciter les enseignants à la prudence.

La position prise dans le présent article sur la valeur du redoublement s'appuie sur un ensemble cohérent de connaissances. Dans les méta-analyses consultées, tout comme dans les autres documents scientifiques, les nombreuses recherches examinées considèrent presque unanimement que le redoublement est une pratique éducative pouvant engendrer plus d'effets nuisibles que de bienfaits.

LES CROYANCES COMME VOIE D'EXPLICATION

L'efficacité du redoublement est sérieusement remise en question dans la documentation scientifique consultée. Plusieurs motifs de recourir au redoublement y sont décrits : la pression de l'opinion publique sur les politiques d'évaluation strictes, le désir de préserver les hauts standards et celui d'homogénéiser les groupes d'élèves. De plus, le redoublement est considéré comme une solution facile qui ne nécessite pas de changement dans l'organisation scolaire établie. À ces motifs, il importe d'ajouter un autre élément qui semble maintenir l'attachement à la pratique du redoublement : les croyances que les éducateurs entretiennent à l'égard de cette pratique.

Parmi les personnes qui maintiennent la pratique du redoublement, les enseignants forment le groupe le plus engagé dans la décision de faire passer les élèves dans la classe supérieure ou de les faire redoubler. Par le jugement qu'ils portent sur l'élève à titre d'évaluateurs, les enseignants peuvent être considérés comme les initiateurs du redoublement. Les croyances des enseignants influent sur leur jugement et leurs attitudes, ce qui a une incidence sur leurs comportements en classe et agit sur eux lorsqu'ils proposent le redoublement ou le passage dans la classe supérieure (Crahay, 1996).

Dans les recherches examinées, la plupart des enseignants pensent que le redoublement a des effets positifs. L'enseignant croit qu'une année de plus à répéter les mêmes activités peut aider l'élève à comprendre, à acquérir de la maturité et à développer les habiletés de base, évitant ainsi l'échec dans les années à venir. Les croyances des enseignants sont liées à leur expérience. L'enseignant croit avoir pris la bonne décision à l'égard de l'élève qui redouble sa classe, surtout lorsque celui-ci a de meilleurs résultats l'année suivante. L'enseignant n'a pas la possibilité de savoir si le redoublant aurait mieux réussi s'il était passé avec ses camarades dans la classe supérieure. En effet, il lui est impossible, d'une part, de faire redoubler l'élève faible, de reculer l'horloge du temps, puis, d'autre part, de faire passer ce même élève dans la classe supérieure afin d'observer laquelle des deux possibilités est la meilleure. Une façon valable d'établir une comparaison entre le redoublement et le passage dans la classe supérieure est de relever dans la documentation scientifique les recherches longitudinales effectuées auprès de deux groupes d'élèves faibles, l'un, composé d'élèves que l'on fait redoubler, et l'autre, d'élèves que l'on fait passer dans la classe supérieure. La plupart des recherches effectuées auprès de groupes de redoublants et de groupes qu'on a fait passer dans la classe supérieure concluent à l'inefficacité du redoublement. Elles montrent qu'au début de l'année redoublée, les résultats scolaires sont généralement élevés. Ces résultats baissent doucement au cours de l'année redoublée. L'année suivante, les résultats baissent abruptement. Deux ans après avoir redoublé, le redoublant a des résultats scolaires comparables à ceux d'un élève de force égale, mais qui lui, aurait passé dans la classe supérieure.

Photo : Denis Garnier

TABLEAU 1
CROYANCES DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES SUR LE REDOUBLEMENT

ÉNONCÉS	RÉPONSES DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES	
	EN ACCORD	EN DÉSACCORD
Le redoublement est un moyen efficace de prévenir les échecs dans les classes supérieures.	81,2 %	18,8 %
Le redoublement est nécessaire pour maintenir le niveau des exigences propres à chaque classe.	71,9 %	28,1 %
Le redoublement permet d'éviter de trop grands écarts dans les apprentissages des élèves d'une même classe.	78,4 %	21,6 %
Les élèves qui n'atteignent pas les objectifs dans deux des trois matières de base (lecture, écriture et mathématiques) devraient redoubler.	89,9 %	10,1 %
Si un élève doit redoubler, cela devrait se faire avant la quatrième année.	78,5 %	21,5 %
Les élèves ne devraient jamais redoubler.	8,3 %	91,7 %

Les enseignants croient aux bons effets du redoublement, mais précisément, sur quelles croyances le fait de proposer le redoublement repose-t-il? Pour répondre à cette question, il importe tout d'abord de décrire les croyances des enseignants concernant les effets du redoublement, puis de vérifier si ces croyances sont liées aux caractéristiques professionnelles des enseignants.

CROYANCES DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS QUÉBÉCOIS SUR LE REDOUBLEMENT

En février 1996, un questionnaire a été rempli par 230 enseignants et enseignantes venant de deux écoles de chacune des quinze commissions scolaires que comptent les régions administratives de la Mauricie et du Centre-du-Québec (Pouliot, 1998). Ces écoles ont été sélectionnées selon deux strates retenues dans des recherches similaires : le taux de redoublement, fort ou faible, de chaque école ainsi que les classes de maternelle, du premier et du deuxième cycle auxquelles s'applique le redoublement. Voici, quelques-unes des réponses de ces enseignants accompagnées de calculs en pourcentage.

Un fort pourcentage d'enseignants et d'enseignantes croient que le redoublement a de bons effets sur les résultats scolaires des élèves. À l'énoncé formulé comme suit : ***Les élèves ne devraient jamais redoubler***, 91,7 p. 100 des répondants ont exprimé leur désaccord. Les enseignants et les enseignantes sont très fortement en accord avec la pratique du redoublement. Même les enseignants et les enseignantes de la maternelle attribuent de nombreux avantages au redoublement. S'il y a lieu de faire redoubler, ils sont aussi d'accord pour dire que le redoublement devrait de préférence se produire avant la quatrième année. Pourtant, il semble que les conséquences du redoublement à ces échelons se révèlent particulièrement importantes, puisque, selon Brais (1992), plus l'élève a redoublé tôt, plus il risque d'abandonner ses études.

Il est intéressant de s'attarder aux énoncés qui font ressortir les nuances des croyances des enseignants selon la classe des élèves. Ainsi, la formulation de quelques énoncés offre la possibilité de vérifier les croyances des enseignants et des enseignantes selon que les élèves sont en maternelle, au 1er cycle (1re, 2e et 3e année) ou au 2e cycle (4e, 5e et 6e année) du primaire.

De nombreux répondants croient que le redoublement aide l'élève immature, qu'il ne nuit pas à

TABLEAU 2
CROYANCES DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES SUR LES EFFETS ANTICIPÉS DU REDOUBLEMENT CORRESPONDANT AUX ÉNONCÉS RELATIFS AUX ASPECTS AFFECTIF ET SOCIAL

ÉNONCÉS	RÉPONSES DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES	
	EN ACCORD	EN DÉSACCORD
Le redoublement **à la maternelle** est un moyen efficace d'aider l'enfant immature à rattraper les autres.	74,2 %	25,8 %
Le redoublement **au premier cycle du primaire** est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	75,9 %	24,1 %
Le redoublement **au deuxième cycle du primaire** est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	49,8 %	50,2 %
Faire redoubler un enfant **de la maternelle** nuit à l'estime de soi de celui-ci.	21,7 %	78,3 %
Faire redoubler un élève **du premier cycle du primaire** nuit à l'estime de soi de celui-ci.	21 %	79 %
Faire redoubler un élève **du deuxième cycle du primaire** nuit à l'estime de soi de celui-ci.	48,3 %	51,7 %
À la maternelle, l'enfant plus âgé (à cause du redoublement) présente plus de difficultés de comportement que les autres.	16,9 %	83,1 %
Au premier cycle du primaire, l'élève plus âgé (à cause du redoublement) présente plus de difficultés de comportement.	16,9 %	83,1 %
Au deuxième cycle du primaire, l'élève plus âgé (à cause du redoublement) présente plus de difficultés de comportement.	43,4 %	56,6 %
Le redoublement **à la maternelle** étiquette l'enfant de façon permanente.	12,7 %	87,3 %
Le redoublement **au premier cycle du primaire** étiquette l'élève de façon permanente.	10,9 %	89,1 %
Le redoublement **au deuxième cycle du primaire** étiquette l'élève de façon permanente.	24,3 %	75,7 %

l'estime de soi, qu'il n'entraîne pas de difficultés de comportement et qu'il n'étiquette pas l'élève de façon permanente. Il importe de noter cependant que les enseignants et les enseignantes ont des croyances partagées lorsqu'il leur faut estimer l'effet du redoublement chez les élèves plus âgés.

En plus des énoncés à propos desquels les enseignants devaient préciser leur accord ou leur désaccord, le questionnaire comprenait une demande de renseignements professionnels. Les répondants étaient notamment invités à mentionner s'ils avaient déjà pris connaissance des résultats de recherches sur le redoublement. À cette question, il est étonnant de constater que 64 p. 100 des enseignants et des enseignantes ont répondu « non ». Les enseignants et les enseignantes de l'échantillon qui ont pris connaissance des résultats de recherches sur le redoublement croient significativement plus que les autres que le redoublement nuit à l'estime de soi de l'élève. De même, ils doutent significativement plus que les autres que le redoublement au premier cycle du primaire aide l'élève immature.

Une autre caractéristique professionnelle a permis de dégager des résultats significatifs, soit le plus haut diplôme obtenu par chaque enseignant et enseignante. Ainsi, les enseignants qui possèdent un brevet croient plus fortement que ceux et celles qui ont un baccalauréat ou une maîtrise que faire redoubler un enfant de la maternelle ou un élève du premier cycle du primaire ne nuit pas à l'estime de soi de ces derniers.

Conclusion

Les enseignants et les enseignantes semblent faire preuve d'un comportement rationnel lorsqu'ils proposent le redoublement, mais les raisons qui orientent cet acte professionnel reposent sur de fausses prémisses. Les enseignants et les enseignantes proposent le redoublement parce qu'ils croient que ses effets sont bénéfiques à l'élève. Pourtant, de nombreux recherches montrent que le redoublement est inefficace sur le plan des résultats scolaires et qu'il peut même nuire au développement affectif et social des élèves. Il est étonnant de constater qu'une forte proportion des enseignants et des enseignantes interrogés (64 p. 100) ont mentionné ne pas avoir pris connaissance des résultats de recherches sur le redoublement. Il y aurait donc d'importants besoins d'information à combler.

Alors que de nombreux enseignants et enseignantes attribuent des effets bénéfiques au redoublement, Crahay (1996) rappelle que la démarche scientifique repose sur le doute et exige que l'on se méfie des opinions les mieux partagées.

Les études québécoises sur le redoublement sont encore peu nombreuses. Il est probable que les croyances sur ce sujet ont encore cours non seulement chez les enseignants et les enseignantes, mais aussi parmi les administrateurs scolaires, les directions d'école ainsi que chez les parents et les élèves eux-mêmes. Il importe aussi de vérifier les croyances d'un autre groupe de personnes : les futurs enseignants et les futures enseignantes. Les programmes de formation universitaire concourent-ils à la diffusion des résultats de la recherche scientifique sur le redoublement ?

Il ne suffit pas que les résultats des recherche sur le redoublement mettent la puce à l'oreille des enseignants pour que leurs croyances soient modifiées; le doute qu'elles engendrent peut cependant servir d'amorce à une réflexion sur cette pratique. Certes, avec la mise en œuvre du nouveau curriculum, les possibilités de recourir au redoublement sont réduites. Cependant, si les croyances des enseignants demeurent inchangées, elles risquent de nourrir des attitudes et des comportements allant à l'encontre de la réforme de l'éducation amorcée.

Abandonner le recours à un moyen aussi inefficace que le redoublement constitue un progrès, mais il serait irresponsable de laisser les élèves en difficulté à eux-mêmes. Le redoublement, comme le mentionne Perrenoud (1994) implique un énorme coût humain et financier. Plutôt que de consacrer d'importantes sommes à l'utilisation d'un moyen reconnu scientifiquement comme inefficace, il est préférable d'allouer ces mêmes ressources financières à la recherche de moyens de rechange efficaces.

Il convient de remettre en question le savoir d'expérience des enseignants et des enseignantes à l'aide de données scientifiques. Ce riche savoir, joint à la remise en

Photo : Denis Garon

question des croyances et mis à profit pour découvrir des solutions de rechange relativement au phénomène du redoublement, peut donner un nouvel élan au système d'éducation.

Louisette Pouliot est enseignante à la Commission scolaire des Bois-Francs et Pierre Potvin est professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Références bibliographiques

BRAIS, Yves. *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*, Direction de la recherche, Québec, ministère de l'Éducation, Bibliothèque nationale du Québec, 1992.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Qué.), Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1992.

CRAHAY, Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

DUBÉ, France. *Croyances et pratiques d'intervenants en regard du redoublement au primaire*, mémoire de maîtrise, UQAM, 1997.

FILTEAU, Gérard. *Organisation scolaire de la province du Québec*, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1954.

HOLMES, C. Thomas, and Kenneth M. MATTHEWS. " The Effects of Nonpromotion on Elementary and Junior High School Pupils: A Meta-Analysis ", *Review of Educational Research*, vol. 54, n° 2 (Summer), 1984, p. 225-236.

JACKSON, Gregg B. " The Research Evidence on the Effects of Grade Retention ", *Review of Educational Research*, vol. 45, n° 4 (Fall), 1975, p. 613-635.

LEBLANC, Jacinthe. *Développement d'un plan d'action préventif du redoublement chez les élèves d'école primaire ayant des difficultés d'apprentissage scolaire*, thèse de doctorat, Université de Montréal, 1991.

PARADIS, Louise, et Pierre POTVIN. « Le redoublement, un pensez-y-bien : une analyse des publications scientifiques », *Vie pédagogique*, n° 85, sept.-oct. 1993, p. 13-46.

PAUL, Jean-Jacques. *Le redoublement : pour ou contre?*, Paris, collection pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur, 1996.

PERRENOUD, Philippe. « Échec scolaire : de la suppression du redoublement à la différenciation de l'enseignement, un long chemin », *Recherche en Éducation : théorie et pratique*, Commission communautaire française, Bruxelles, Périodique trimestriel, nos 16/17- 1er et 2e trimestre, 1994, p. 3-23.

POULIOT, Louisette. *Les croyances au sujet du redoublement chez des enseignants de la maternelle et du primaire*, thèse de doctorat en éducation UQTR-UQAM, 1998.

ROBITAILLE-GAGNON, Nicole, et Raymond JULIEN. *Les pratiques du redoublement à l'école primaire, document de travail*, ministère de l'Éducation, Québec, 1994.

SHEPARD, Lorrie A., et Mary Lee SMITH. (Eds.). *Flunking Grades : Research and Policies on Retention*, The Falmer Press, London, 1989.

COMBIEN FAUDRA-T-IL DE RÉFORMES POUR CHANGER UNE SEULE ÉCOLE ?

par Marc St-Pierre

Les Inuits disposent d'un nombre impressionnant de termes pour décrire la neige, alors que les Pueblos, qui vivent dans des régions désertiques, n'ont qu'un seul mot pour désigner tout ce qui peut tomber du ciel. Ce n'est donc pas le hasard qui a multiplié les termes et les épithètes servant à décrire le changement — restructuration, rationalisation, réorganisation, réingénierie, réorientation, réforme, apprentissage, développement — qui peut, pour sa part, être organisationnel, culturel, paradigmatique, structurel ou stratégique, et j'en passe. Pour paraphraser Mark Twain, on peut dire que le changement, c'est comme la météo : tout le monde en parle, mais personne ne peut prévoir ce qui va vraiment arriver.

La réforme actuelle du curriculum de l'école québécoise tient du changement de paradigme. Son succès dépend dans une large part de la capacité des écoles à devenir de véritables organisations apprenantes. Dans cette perspective, la réorganisation du travail et la réingénierie des dispositifs d'enseignement-apprentissage devraient être un passage obligé. Les changements proposés ne sont cependant pas strictement structurels ou organisationnels, ils sont aussi profondément culturels. Ils heurtent en effet des croyances et des convictions qui sont très ancrées dans l'inconscient collectif de notre société et dans la culture propre à l'organisation scolaire.

L'échec relatif des réformes qui ont coloré le paysage scolaire québécois depuis le début de la Révolution tranquille n'est certes pas attribuable au manque d'efforts. Après le rapport Parent et le livre orange (*L'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action*), après des millions d'heures de formation continue et à la veille d'une nouvelle réforme, le caractère fondamental du curriculum tel qu'il s'applique actuellement n'a, sur le fond, que très peu changé en regard des pratiques du début des années 60. Au secondaire en particulier, on trouve à peu près les mêmes matières traditionnelles, plus ou moins coupées de la vie de tous les jours, enseignées isolément les unes des autres, découpées en fonction de l'âge et quelquefois du niveau d'habileté des élèves, ancrées dans des manuels de base et dispensées dans des classes où tout gravite autour de l'action de l'enseignant. C'est ce que la réforme actuelle semble vouloir remettre résolument en question. Mais cette réforme ne se butera-t-elle pas aux mêmes obstacles culturels que celles qui l'ont précédée ? Nous laissons le lecteur en juger.

UN OU PLUSIEURS CURRICULUMS ?

Il y a différentes façons de percevoir le curriculum scolaire : tout dépend de la perspective de l'observateur. Chaque nouvelle réforme transforme le curriculum rhétorique. Quelquefois, comme c'est le cas à l'heure actuelle, elle parvient à l'étape suivante et se concrétise dans les textes officiels et les manuels. Cependant, la réponse des enseignants aux changements rhétoriques et formels se traduit bien souvent par des réaménagements marginaux dans la façon dont ils dirigent leur classe. Ils parleront de ce qu'ils font en puisant au nouveau langage de la réforme, mais changeront bien peu de choses dans leurs façons de faire l'école. Ainsi, dans un récent article, Perrenoud, allait jusqu'à remettre en question l'organisation en cycles de deux ans, expliquant que ceux-ci, trop courts, seraient trop peu déstabilisants pour permettre une réelle remise en question des pratiques pédagogiques. Il suggère des cycles de quatre ans, comme l'avait proposé bien avant lui John Goodlad (1984) dans un ouvrage sans doute trop avant-gardiste pour son époque, *A Place Called School*.

À mesure que la réforme perce les strates successives du discours et des pratiques scolaires, elle perd en force et en cohérence. Dans leur ouvrage intitulé *Tinkering Toward Utopia*, Tyack et Cuban (1995) disent des réformes scolaires qu'elles

Le curriculum sera :

Rhétorique,
Si on parle des idées mises de l'avant par la communauté savante des chercheurs, des décideurs et des leaders pédagogiques, du curriculum qu'on retrouvera dans les grands rapports, les conférences et les discours ;

Formel,
Si c'est le curriculum tel qu'on le retrouve dans les programmes d'études et, dans une certaine mesure, dans les manuels scolaires ;

Usuel,
Si ce qui compte réellement c'est ce qui est vraiment enseigné en classe ;

Reçu,
Si on ne tient compte que des apprentissages réels des élèves.

se présentent sous la forme de spectaculaires vagues de changements rhétoriques dont l'effet réel sur le curriculum usuel se mesure au micromètre. Aussi grosse soit la vague, elle finit toujours par mourir quelque part; en éducation, plus souvent qu'autrement, c'est sur un pas de porte, celui de la salle de classe.

Quels sont ces obstacles de nature culturelle auxquels se butent les réformes de la pédagogie? Pourquoi, au-delà d'une certaine limite, est-il si difficile de renouveler l'école? Voici quelques éléments de réponse.

Photo : Denis Garon

L'ÉCOLE POURSUIT DES OBJECTIFS DIVERGENTS

Toutes époques et tous types de curriculums confondus (rhétoriques, formels, usuels ou reçus), chaque réforme s'est nourrie d'un certain nombre de principes. La noblesse de chacun d'eux n'a cependant pas garanti la convergence de l'ensemble. En prônant la démocratie et l'équité, on a voulu fournir à *tous* les élèves *toutes* les connaissances et *toutes* les habiletés dont ils auraient besoin pour devenir des citoyens compétents et productifs. Au nom d'une certaine efficience sociale, on a cru que *différents* groupes d'élèves devraient recevoir *différentes* connaissances et habiletés pour devenir compétents dans les *différents* types d'emplois que requiert une économie complexe. Sensibles aux questions de mobilité sociale, on a cru qu'il fallait offrir aux élèves les avantages éducatifs qui leur auraient permis d'être en compétition pour les *meilleurs* emplois et les *meilleures* positions sociales.

Tel un pendule, les différentes vagues de réformes semblent osciller entre différentes conceptions des besoins des enfants et s'interroger périodiquement sur l'identité des bénéficiaires légitimes du système d'éducation. En fait, toutes les conceptions sont présentes à la fois dans le système scolaire et parviennent à se faire une niche, quelque part. À preuve, mentionnons, pour reprendre l'expression du Conseil supérieur de l'éducation (1999), « l'immense palette des parcours non typiques » que l'on trouve dans les écoles québécoises, et ce, malgré un curriculum officiel très uniforme au premier cycle du secondaire. Cela est possible parce que l'organisation scolaire est faite de sous-systèmes aux liens éthérés et que les liens entre la structure et les résultats sont ténus. Ces divergences créent en fin de compte des rivages imprécis au relief accidenté où l'accostage est difficile pour les vaisseaux de la réforme.

TROP SOUVENT, LES PRÉALABLES ET LES UNITÉS PASSENT AVANT L'APPRENTISSAGE

Du point de vue de la mobilité sociale, le but de l'éducation n'est pas tant de s'approprier le curriculum que d'accumuler ce qu'il faut de résultats scolaires, de préalables, d'unités et de diplômes pour s'assurer des avantages stratégiques dans la course aux emplois et au statut social. Lorsque cet objectif devient implicite, dans l'un ou l'autre des curriculums, l'accent est mis sur la sélection et l'étiquetage des élèves plus que sur le rehaussement de la qualité générale des apprentissages. La forme prend le pas sur la substance. La note devient l'objectif plutôt qu'une mesure de l'atteinte de celui-ci, ce qui explique sans doute que n'entre bien à l'école que ce qui s'évalue facilement. Le curriculum se présente alors comme une série d'étiquettes qui servent à différencier les élèves entre eux plutôt que comme un ensemble de savoirs et d'habiletés que tous devraient minimalement maîtriser. C'est donc un obstacle important pour toute réforme axée d'abord sur la question des apprentissages.

POURQUOI VOULOIR CHANGER UN CURRICULUM QUI FONCTIONNE ?

Un autre facteur qui mine les efforts de réforme, c'est la perception, à tort ou à raison, que le système actuel fonctionne bien. C'est le cas, par exemple, des familles issues des classes moyennes et moyennes-élevées qui voient, avec raison, leurs enfants s'en sortir relativement bien dans la vie après l'école et qui jugent, à la lumière de ces résultats, que l'école peut encore fournir à une personne ce dont elle a besoin pour réussir dans la vie. D'un autre côté, les familles des classes les moins aisées de la société, qui ont moins de motifs de se réjouir des bénéfices de la scolarisation, ne sont pas dans une position de force pour exiger des réformes.

BEAUCOUP TIENNENT À PRÉSERVER CE QU'ILS CONSIDÈRENT COMME LE CURRICULUM DE *LA VRAIE ÉCOLE*

Beaucoup voudront résister aux réformes parce qu'elles mettent en danger l'existence de ce qu'ils considèrent comme la véritable école. À cause de leur expérience intense et prolongée comme élève, ils ont intériorisé une image très forte de ce qu'est le curriculum usuel de cette école idéalisée, d'autant plus que l'apprentissage de cette représentation a débuté alors qu'ils étaient relativement jeunes et impressionnables.

BEAUCOUP TENTENT DE PRÉSERVER L'IMAGE RASSURANTE DE CE QU'ILS CROIENT ÊTRE *LE VRAI* MAÎTRE ET LA *VRAIE* MAÎTRESSE D'ÉCOLE

Cette perception conservatrice du curriculum de la véritable école est également partagée par les enseignants. Avant même leur entrée à l'université, tous ont passé par un très long « stage d'observation ». Pendant toute leur vie passée à l'école, ils ont été exposés à des modèles et se sont imprégnés d'une image détaillée du curriculum usuel des vrais enseignants. Ils n'ont pas toujours su ce qui motivait les choix curriculaires de leurs professeurs. Ce qu'ils ont pu voir cependant, ce sont les routines, les formes et les façons de faire. Les programmes de formation des enseignants, quand ils ne perpétuent pas eux-mêmes des modèles traditionnels de transmission des savoirs, tentent tant bien que mal d'atténuer ce lourd héritage en faisant voir aux étudiants les nouveautés en matière de pédagogie, mais ils ont à contrer une accumulation massive d'expériences et d'impressions des sens qui agissent puissamment en vue de préserver le curriculum traditionnel.

SUR LE PLAN ORGANISATIONNEL, L'ÉCOLE Y TROUVE PLUS QUE SON COMPTE

Les formes traditionnelles de curriculum se maintiennent contre vents et marées parce qu'elles rendent d'une façon générale la vie plus facile aux enseignants et aux gestionnaires de l'éducation.

- Elles mettent l'accent sur le découpage des matières, elles-mêmes alignées sur les disciplines universitaires, ce qui a pour effet de simplifier singulièrement la formation des enseignants.
- Le curriculum est différencié, ce qui permet aux enseignants de se spécialiser.
- La stratification des contenus en fonction de l'âge, et, dans une certaine mesure, en fonction des

habiletés, facilite la gestion de la classe en permettant aux enseignants de s'adresser à des groupes relativement homogènes plutôt que d'avoir à adapter le curriculum.

- L'ancrage des programmes d'études dans des manuels de base et des ensembles didactiques « approuvés » réduit, pour les enseignants, le besoin d'acquérir certains types d'expertise et le temps nécessaire pour mettre au point leur propre matériel.
- Les classes centrées sur l'enseignement plutôt que sur l'apprentissage renforcent le contrôle de l'enseignant, simplifient la planification et le suivi des élèves.

La réforme sera donc difficile à vendre et encore plus difficile à soutenir si elle ne doit bien fonctionner qu'avec des enseignants qui auront développé des capacités hors de l'ordinaire : extraordinaire maîtrise des contenus disciplinaires; temps, volonté et capacité de créer du matériel pédagogique original; habileté à enseigner à des groupes hétérogènes et à maîtriser de tels groupes d'élèves, tout en leur accordant la liberté d'apprendre un peu plus par eux-mêmes. Voilà donc des raisons pour lesquelles, en vertu d'une commodité organisationnelle évidente, des modes traditionnels d'organisation se maintiennent.

Des liens qui sont flous

Weick (1976) prétend que les organisations scolaires sont composées de sous-systèmes liés entre eux par un réseau de liens flous. Par cette expression, relate Barnabé (1997), « [...] il (Weick) désire passer l'image que des événements sont liés, mais que chacun conserve son identité et quelque évidence de sa séparation physique ou logique ». C'est ainsi que d'autres auteurs (Hoy et Miskel, 1991) en sont venus à dire que l'organisation scolaire a des buts ambigus, une participation inconstante, des activités non coordonnées, des éléments structurels faiblement reliés et une structure qui influe très peu sur les résultats. Ce sont sans doute ces caractéristiques qui permettent à l'école de vivre et de se développer malgré les contradictions qu'elle porte en elle.

Les gestionnaires ont beaucoup de pouvoir sur les crédits budgétaires alloués, les horaires, l'attribution des ressources matérielles, etc., mais peu sur le processus de l'instruction. Parce que l'enseignement se déroule généralement derrière une porte close, seuls les enseignants et les élèves peuvent vraiment savoir quel curriculum s'applique en classe. À l'extérieur du monde de l'éducation, la plupart des gestionnaires peuvent exercer une influence sur le rendement de leurs employés en manipulant certains mécanismes traditionnels : rémunération en fonction du rendement réel, système de promotion, activités de perfectionnement, plans de carrière, etc. En revanche, un directeur d'école peut très difficilement congédier un employé incompétent. Quant aux salaires, ils sont fixés en fonction de l'expérience et des années de scolarité. Les brevets d'enseignement sont bons « à vie » sans obligation de remise à jour, et les actes professionnels ne sont officiellement l'objet d'aucun code de déontologie reconnu. De plus, hormis un accès à certains postes de direction ou de conseillers pédagogiques, il n'existe pas de plan de carrière pour quelqu'un qui voudrait demeurer associé de près à l'enseignement. Tout cela a conduit, dans les faits, à une autonomie relative très importante des enseignants et rend difficile pour les gestionnaires la supervision du curriculum officiel et de son application en classe.

L'école a une extraordinaire faculté d'adaptation

S'il est si difficile de réformer l'école, c'est également à cause de son énorme faculté d'adaptation. Le système scolaire fait preuve de génie pour incorporer les changements curriculaires sans avoir à se réorganiser en profondeur. Pour y arriver, il mise principalement sur son formalisme et sa segmentation. Le formalisme, selon *Le Petit Larousse*, c'est d'abord un attachement aux formes. Il se manifestera à l'école par la façon dont, entre autres, le personnel enseignant adoptera le langage et la terminologie d'une réforme sans altérer fondamentalement ce qu'il fait chaque jour. La structure très segmentée du curriculum, quant à elle, permet

Photo : Denis Garon

aux écoles d'adopter les nouveaux programmes par simple processus d'addition. Il sera toujours possible de coudre un nouveau segment à un curriculum déjà fragmenté parce que les additions ne nécessitent aucune réorganisation de l'ensemble. C'est pourquoi l'école est relativement tolérante en ce qui touche l'incorporation de programmes dont les objectifs sont contradictoires ou, au mieux, redondants. En abandonnant tout engagement d'élaborer un curriculum cohérent et de rendre compatibles les objectifs visés, les écoles peuvent facilement récupérer toutes les nouvelles initiatives sans forcer les changements collatéraux qui pourraient en découler. Le résultat, c'est que l'école paraît ouverte au changement, alors qu'en fait elle résiste passivement. Cette adaptation est d'autant plus facile que les changements pédagogiques les plus fondamentaux contenus dans les réformes qui ont ponctué le passé récent de l'école québécoise n'ont quasiment jamais eu de caractère prescriptif. Claude Paquette, dans une conférence qu'il a donnée aux directions pédagogiques de l'Association québécoise des écoles secondaires privées, a trouvé un nom qui sied bien à cette stratégie peu commune d'implantation du changement : c'est le « tentage » (ça te tentes-tu?). Les liens entre l'enseignement et l'apprentissage sont ténus

Même si les enseignants, transformaient, au prix de considérables efforts, le curriculum usuel pour l'aligner sur la réforme, rien ne garantirait que les élèves apprendraient en classe ce qui leur est proposé dans le nouveau curriculum. La loi force la présence des élèves sur les bancs d'école jusqu'à l'âge de 16 ans. Le marché du travail les y maintient plus longtemps encore. Leur présence obligée derrière un pupitre ne sera cependant jamais une garantie de leur engagement cognitif. On peut mener le cheval à la rivière, dit le proverbe, mais on ne peut le forcer à boire. C'est pourtant au curriculum reçu que l'on devra véritablement, en dernière analyse, jauger le succès d'une réforme et justifier devant la population les ressources financières, humaines et matérielles que l'on y aura, en son nom, investies.

En conclusion

La question à se poser à l'heure actuelle, c'est de savoir si la dévolution à l'école de pouvoirs supplémentaires en matière de pédagogie, l'interdisciplinarité et la transversalité à partir desquelles on a charpenté les nouveaux programmes, l'approche par compétences et l'organisation de l'enseignement par cycles pluriannuels suffiront à faire contrepoids aux caractéristiques et aux perceptions qui forgent la culture essentielle de l'école québécoise. Chacun des éléments sur lesquels nous nous sommes attardés n'a possiblement pas le même poids dans ce qui pourrait être appelé « l'équation de la résistance au changement ». Chaque établissement a sans doute sa propre équation à l'intérieur de laquelle chaque variable a son propre poids relatif. Mais nul doute qu'il faut sérieusement réfléchir sur la faculté d'adaptation qu'a acquise l'école, sur sa capacité de vivre avec

des objectifs divergents et sur son affection pour la commodité organisationnelle des modèles plus traditionnels. Cette réflexion devra aussi tenir compte des attentes des nombreux acteurs, à qui l'on vient d'accorder des pouvoirs accrus, et qui croient en général à l'efficacité du curriculum traditionnel, à l'école et aux enseignants tels qu'ils les ont toujours connus et qui entretiennent pour leurs enfants des attentes au regard de la mobilité sociale qui peuvent avoir comme effet, en certaines circonstances, de placer les résultats scolaires et les unités devant les apprentissages.

Enfin, combien cela prendra-t-il de réformes pour changer une seule école? Dans l'état actuel des choses, une seule, croyons-nous… à la condition toutefois que l'école veuille bien changer (ou que nous lui fassions une offre… qu'elle ne pourra pas refuser)!

Marc St-Pierre est coordonnateur des services à l'enseignement à l'Association québécoise des écoles secondaires privées.

Bibliographie

BARNABÉ, C. *La gestion totale de la qualité en éducation*, Montréal, Éditions Logiques, 1997.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, Les Publications du Québec, 1999.

GOODLAD, J. *A Place Called School*, New York, McGraw-Hill, 1984.

HOY, W. K., et V. G. MISKEL. *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, 4e éd., New York, McGraw-Hill, 1991.

LABAREE, D. F. *How to Succeed in School Without Really Learning: The Credentials Race in American Education*, New Haven, Yale University Press, 1997.

PAQUETTE, C. *La grammaire du changement en profondeur*, conférence donnée à l'assemblée du printemps des directions pédagogiques de l'Association québécoise des écoles secondaires privées, Trois-Rivières, 22 avril 1999.

PERRENOUD, Ph. « Plaidoyer pour des cycles d'apprentissage de plus de deux ans », *Éducateur*, n° 7, 28 mai. 1999, p. 28-33. URL: http://www.unige.ch/fapse/acces/listesse/acperrenou.html

TYACK, D., et L. CUBAN. *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*, Cambridge, Harvard University Press, 1995.

WEICK, K. E. " Educational Organizations as Loosely Coupled Systems ", *Administrative Sciences Quaterly*, vol. 21, 1976, p. 1-19.

ABRÉGÉ

25e CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'AQETA

En mars dernier, avait lieu le 25e Congrès international de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage. Axé sur le thème *Devenir citoyen, un défi pour tous*, l'événement a attiré, comme c'est le cas chaque année, plus de mille personnes.

Dès le départ, le ministre de l'Éducation, M. François Legault, a rappelé son engagement à soutenir la cause des élèves en difficulté et a dressé le bilan des actions accomplies. Il a ensuite insisté sur le but vers lequel doivent tendre tous ceux et celles qui interviennent auprès des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: l'insertion sociale et la qualification de ces élèves. En terminant, le Ministre a tenu à souligner qu'il faut affirmer l'importance de l'éducation et reconnaître que la réussite éducative des élèves se joue établissement par établissement. C'est pourquoi chacun d'eux sera invité à se doter d'un plan de réussite.

Conférence d'ouverture

Prononcée par M. Jacques Tardif, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et auteur d'ouvrages réputés, la conférence d'ouverture s'intitulait *Devenir citoyen grâce au développement de multiples compétences*. D'entrée de jeu, le conférencier a affirmé que l'école constitue un lieu privilégié de socialisation des jeunes et d'éducation à la citoyenneté de même qu'un lieu de pratique d'une citoyenneté démocratique. Cependant, l'éducation à la citoyenneté exige que l'école se préoccupe d'inculquer des valeurs et qu'elle en préconise quelques-unes. L'éducation à une citoyenneté démocratique s'appuie sur les valeurs suivantes: l'égalité de tous les êtres humains, le respect de la dignité humaine, la valorisation de la liberté, l'ouverture aux différences et la résolution pacifique des conflits. De plus, toute l'équipe-école est responsable de l'éducation à la citoyenneté, et chaque membre doit se soucier non seulement du rapport aux autres mais aussi du rapport à l'autre. M. Tardif considère que pour favoriser l'éducation à la citoyenneté, l'école doit miser sur la transdisciplinarité, la résolution de problèmes complexes, la pensée critique, les évidences contradictoires et les interprétations transculturelles, puis aider l'élève à acquérir des compétences de citoyen dans l'action et dans la réflexion sur l'action.

La formation du citoyen se cache à l'école au cœur de la construction du savoir

Tel était le titre de la deuxième conférence, donnée par Mme Étiennette Vellas, chargée d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève. « Qu'on le veuille ou non, on apprend à l'école à devenir un citoyen », affirme la conférencière. Il faut donc décider quelle sorte de citoyen on veut former et déterminer quels sont les théories de l'apprentissage et les rapports aux savoirs qui s'avèrent les plus propices. Si l'on adopte une citoyenneté planétaire, il est certain que les citoyens auront à confronter leurs points de vue et que l'école aura à faire acquérir les compétences pour y arriver. Elle devra donc axer la formation sur le raisonnement, l'argumentation, la problématisation et le phénomène du pouvoir partagé (liberté et contraintes, droits et obligations). La personne devra savoir être une parmi les autres, tout en prenant sa place, avoir le courage de s'exprimer et courir le risque de la pensée critique.

Or si l'on examine de quelle façon les jeunes ont à exercer leur métier d'élèves actuellement, on constate que les occasions de discuter, de chercher, de prendre des initiatives et de remettre en cause des idées ou des pratiques sont plutôt rares. On attend d'eux qu'ils écoutent bien, remplissent des fiches, respectent la parole des enseignants et répondent à des questions au lieu d'en poser, ce qui les mène à mettre en œuvre des stratégies infantiles: ne pas dire sa pensée, fuir la prise de parole, tirer son épingle du jeu, vivre dans le non-sens, râler dans son coin, se venger à la sortie de l'école, etc. On forme ainsi un citoyen docile qui ne sent pas qu'il a le pouvoir d'agir dans la société. Il se dégage de l'examen de la situation actuelle que les enseignants fondent leur pratique pédagogique sur des théories de l'apprentissage non socioconstructivistes et qui ne permettent pas d'acquérir les compétences du citoyen en même temps que se construisent les savoirs. Modifier la conception de l'apprentissage ainsi que le rapport au savoir des enseignants pour qu'ils adoptent des pratiques socioconstructivistes n'est pas simple, la conférencière en convient. Ils n'ont été formés ni à ces pratiques ni par ces pratiques. Cependant, l'école ne pourra pas esquiver la question. Elle devra préciser son projet de formation du citoyen et se demander ce qu'il faut changer aux modes de transmission des savoirs pour que les élèves puissent devenir des citoyens dans l'acte même d'apprendre.

Outre les conférences, l'événement offrait la possibilité de participer à de nombreux ateliers. Nous avons assisté à deux d'entre eux: le premier portrait sur le défi de l'éthique et de la déontologie pour tous les enseignants de toutes les disciplines et le second, sur le rôle de l'orthopédagogue. Au cours de ce congrès, nous avons pu constater que, dans les ateliers comme dans les conférences, des questions de fond ont été courageusement abordées et des avenues nouvelles audacieusement explorées. Cependant, comme toujours lorsqu'il faut changer des conceptions et des pratiques, le passage à l'acte est difficile et il exige accompagnement et soutien.

Événements à venir

Congrès de l'AQEP

L'Association québécoise des éducateurs et des éducatrices du primaire (AQEP) tiendra son congrès annuel les 16, 17 et 18 novembre prochain au Palais des congrès et maison du citoyen à Hull.
Le thème : Au primaire : 2000 et une idées pour une école en projet…
Renseignements et inscription
Pluri Congrès inc.
Tél. : (450) 652-0918
Téléc. : (450) 929-1472
Courriel : jocbr@videotron.ca

Colloque de l'ACSQ

L'Association de cadres scolaires annonce la tenue de son colloque annuel les 29 et 30 novembre ainsi que le 1er décembre 2000 à l'Hôtel Hilton à Québec.
Le thème : L'école d'aujourd'hui et de demain : une équipe passionnée par le développement des compétences.
Renseignements :
ACSQ
195, rue de Lavigerie
Bureau 170
Sainte-Foy (Québec)
G1V 4N3
Tél. : (418) 654-0014
Téléc. : (418) 654-1719
Site

Erratum

Dans le numéro 114, février-mars 2000 à la page 43, nous avons malencontreusement placé dans la mauvaise colonne deux éléments du tableau de madame Portelance. Nous nous en excusons. Il faut, bien sûr, placer les *savoirs dynamiques* et les *savoirs personnalisés* dans la colonne des *Savoirs pratiques*.

DELANNOY, Cécile. Élèves à problèmes, école à solutions ? Paris, ESF éditeur, 2000, 236 p.

Cet ouvrage de Cécile Delannoy ouvre des pistes stimulantes pour aider les jeunes en difficulté d'apprentissage et de comportement à faire des apprentissages qui leur permettent de se construire comme personne et de s'intégrer à la société et au monde du travail. Il réconfortera celles et ceux qui travaillent déjà à mettre en place des solutions de rechange et à les faire évoluer (écoles pour décrocheurs, projets d'alternance études-travail, groupes-foyers, etc.), puisqu'ils y trouveront une certaine confirmation des choix qu'ils ont faits.
Consciente de l'échec de l'école publique ordinaire à faire réussir le plus grand nombre d'élèves, l'auteure a étudié ce qui se passe dans divers établissements d'enseignement qui reçoivent depuis nombre d'années des adolescents, incapables de s'intégrer à l'école pour tous ou rejetés par elle, et qui arrivent jusqu'à un certain point à les retenir et à les mener à la réalisation d'un projet de vie. La description de quelques-uns de ces établissements fait l'objet du premier chapitre.
Puis, l'auteure analyse les traits communs de ces établissements en montrant en quoi ils diffèrent des écoles ordinaires. Les professionnels qui interviennent dans les écoles « différentes » ne seront sans doute pas surpris d'apprendre, entre autres choses :
- qu'il s'agit d'établissements de petite taille dans lesquels les personnes sont reconnues;
- qu'on y soigne d'une manière particulière la qualité de la relation, notamment en adoptant deux attitudes : « l'acceptation du jeune tel qu'il est à son arrivée » et « l'exigence, en tant que signe d'estime, de respect »;
- qu'on y jouit d'une marge de manœuvre plus grande qu'ailleurs, ce qui permet de régler plus rapidement les problèmes;
- que les adultes qui ont souvent choisi d'être là s'engagent à fond dans leur fonction et ont le souci de se renouveler;
- que « les qualités personnelles, humaines et professionnelles du chef d'établissement sont souvent un élément déterminant dans la réussite – et parfois l'échec – de ces structures »;
- qu'on y pratique diverses formes d'alternance.

L'auteure affirme que « non seulement ces structures offrent une seconde chance, mais elles permettent aux jeunes de s'identifier à une école fière d'elle-même ».
Après avoir relevé les caractéristiques des établissements visités, à la fin du deuxième chapitre, Cécile Delannoy discute de certains choix qu'ils font et qui peuvent paraître « incompatibles » avec les valeurs fondatrices de l'école laïque, notamment en ce qui a trait aux valeurs transmises aux jeunes et à la « mission émancipatrice de l'école ».
Enfin, dans le troisième chapitre portant sur des pistes pour l'avenir, Cécile Delanoy analyse avec soin ce que l'on entend par réussite dans ces écoles et étudie les coûts de leurs structures par rapport à ceux de l'école ordinaire. Elle s'interroge également sur la possibilité de réformer l'ensemble du système d'éducation et considère qu'il est plus réaliste de croire que « l'offre alternative, extérieure à l'éducation nationale, restera indispensable aussi longtemps que la diversification à l'intérieur sera insuffisante pour répondre aux besoins de tous les élèves. C'est-à-dire certainement encore longtemps. »
Puisqu'il sera difficile de réformer l'ensemble du système d'éducation, que pourrait-on généraliser des pratiques constatées ? Quatre éléments : réduire la taille des établissements; introduire certaines formes d'alternance dans le système scolaire; agir sur le recrutement, la formation et l'accompagnement des enseignants; rendre les structures évolutives et juger les directeurs d'établissement sur leur capacité à les faire évoluer. Après un dernier chapitre sur le nécessaire partenariat avec la famille, l'auteure conclut que « les "écoles différentes" nous enseignent qu'on ne peut en tout cas faire l'économie ni de l'initiative ni de la responsabilité ».
Luce Brossard

IMBERT, Francis. L'impossible métier de pédagogue. Praxis du poïésis éthique ou morale, Paris, ESF, 2000, 172 p., coll. Pédagogies

Freud parlait en boutade de trois métiers impossibles, les deux autres étant soigner et diriger. Comme quoi ceux ou celles qui fuiraient l'enseignement pour des tâches de direction tomberaient peut-être, comme on disait au temps du navigateur Ulysse, de Charybde en Scylla, c'est-à-dire d'un remous dangereux à un récif fatal !
La célèbre opposition entre agir et fabriquer (praxis-poïesis) héritée d'Aristote et approfondie par les contemporains sert de limite à toute attente bureaucratique exagérée en ce qui a trait à l'obligation de résultats. L'enseignant est en situation d'obligation de moyens : le résultat est aléatoire, parce que l'on n'est pas en face d'un objet mais d'un sujet. Sujet que l'on ne peut traiter, selon le néologisme de Lacan, en « assujet », un être assujetti et subordonné.
Les analyses de Francis Imbert me paraissent particulièrement capables de redonner du corps au souci d'une autonomie à développer, d'aider à sortir des sentiers battus en ce domaine. L'auteur s'appuie sur la réflexion philosophique la plus vivante, sur une connaissance approfondie de la psychanalyse et sur la dynamique innovatrice de la pédagogie institutionnelle pour outiller la prise de conscience par l'enseignant d'enjeux trop souvent négligés. Quiconque a l'intuition du ravage possible de l'idéologie managériale sciemment ou naïvement transposée à l'école trouvera des convergences fortes chez F. Imbert. En peu de mots, disons qu'il outille pour une analyse des expériences d'apprentissage qui les place sur l'horizon du grand souci humaniste d'émancipation et de prise de responsabilité.
Arthur Marsolais

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les «bons» mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à: *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, 600 rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1

TRADITION INCONNUE

Ayant affiché un tableau représentant la bénédiction du jour de l'an où l'aïeul a les bras tendus et où la famille est à genoux, un élève me dit alors: «Dyane, le grand-papa, il est somnambule?»

Dyane Courteau

AUTRE CHAMP D'INTERET

Après une conférence sur la violence donnée à l'école par le CLSC, les élèves sont invités à répondre à un questionnaire. À la dernière question, on leur demandait de quel sujet ils aimeraient discuter dans une prochaine rencontre. Plusieurs élèves de 6e année ont répondu: de la sexualité, des drogues, de la cigarette, mais un garçon a répondu: «de chasse et de pêche».

Carmen Perron

❑ ABONNEMENT — ❑ CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS **DU QUÉBEC**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

N° rue-route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à: *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1, Sainte-Foy (Qc) G1X 4Z7
Télécop.: (418) 646-6153
Courriel: vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ ABONNEMENT — ❑ CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS **À L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ traite bancaire ❑ mandat postal
❑ Visa ❑ Mastercard

Numéro: _____

Date expiration: _____

Signature: _____

Adresser à: *Les projets Benoit et Romero*
1075-B, avenue Van Horne
Outremont (Qc) CANADA H2V 1J6
Courriel: pbr@mlink.net